



Haverinen Beatrice & Tiinanen Juliska

Alakoulun luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä oppilaan herkkyydestä sekä herkän
oppilaan kohtaamisesta

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Alakoulun luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä oppilaan herkkyydestä sekä herkän oppilaan kohtaamisesta (Beatrice Haverinen & Juliska Tiinanen)

Pro gradu -tutkielma, 68 sivua, 2 liitesivua

Huhtikuu 2019

Herkkä ihminen prosessoi aistitietoaan syvemmin. Prosessoinnin syvyys ilmenee emotionaalisena reaktiivisuutena ja voimakkaana reaktiona myönteisiin ja kielteisiin tapahtumiin. Syvempi ympäristön havainnointi voi kuormittaa herkkää ihmistä liiallisten ärsykkeiden vuoksi. Piirteen tunnistaminen ja ymmärtäminen on merkittävä osa herkän oppilaan kohtaamista.

Pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää alakoulun luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä oppilaan herkkyydestä sekä herkän oppilaan kohtaamisesta. Teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan herkkyyden käsitettä sekä sen yhteyttä temperamenttiin. Lisäksi huomioidaan herkkyyden aiempia tutkimusnäkökulmia sekä avataan opettajan toimintaa pedagogisten ratkaisujen, sensitiivisyyden sekä oppilaan kohtaamisen näkökulmasta. Tutkielma toteutetaan kvalitatiivisena ja lähestymistapana toimii fenomenografinen tutkimusote. Tutkielmassa on hyödynnetty laajasti niin kotimaisia kuin vierasperäisiä lähteitä. Aineisto on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella, jonka kautta vastauksia saatiin 15 kappaletta.

Tutkielman tuloksissa herkkyyden ilmenemiseen liittyen korostuivat tunteiden ilmaisu ja oman tilan tarve. Herkkä oppilas tunnistettiin havainnointikykyyn liittyvistä asioista, kuten aistiherkkyydestä ja sosiaalisen havainnoinnin herkkyydestä. Herkkyyden kohtaamiseen liittyen vastaukset jaettiin pedagogisiin ratkaisuihin, joissa huomioitiin tilalliset ja ajalliset järjestelyt, aistiärsykkeiden minimointi, opettajan sensitiiviset taidot sekä erilaisuuden hyväksyvän ilmapiirin luominen. Sosiaalisissa tilanteissa tukemisen yhteydessä mainittiin edellisten lisäksi ryhmäytymisen tukikeinojen hyödyntäminen.

Tuloksien perusteella vastaajat tunnistavat herkän oppilaan ja tietävät herkkyyden ominaisuuksista sekä toimivista ratkaisuista piirteen kohtaamiseen liittyen. Tämä tutkielma tuo tarvittavaa lisätietoa herkkyyttä koskien ja toimivia keinoja piirteen kohtaamiseen.

Avainsanat: Aistiherkkyys, tunneherkkyys, sosiaalinen herkkyys, havainnointikyky, kohtaaminen, pedagogiset ratkaisut, opettajan sensitiivisyys

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Herkkyys ja opettajan toiminta.....	4
2.1	Herkkyys ja sen ominaisuudet	5
2.2	Temperamentti	9
2.3	Herkkyiden tutkimusnäkökulmat	10
2.4	Opettajan toiminta.....	12
2.5	Yhteenveto	17
3	Tutkimuksen toteutus ja menetelmävalinnat.....	20
3.1	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	20
3.2	Metodologiset lähtökohdat.....	20
3.3	Verkkokysely aineistonkeruumenetelmänä.....	24
3.4	Aineistonkeruu ja analyysi	24
3.5	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	30
4	Tutkimustulokset.....	34
4.1	Miten alakoulun luokanopettaja tunnistaa herkän oppilaan?	35
4.2	Mitä keinoja alakoulun luokanopettaja voi käyttää herkän oppilaan kohtaamisessa?.....	46
4.3	Opettajan käsityksiä lisätiedon tarpeellisuudesta	56
5	Tulosten kokoava tarkastelu ja yhteenveto	59
5.1	Herkän oppilaan tunnistaminen.....	59
5.2	Herkän oppilaan kohtaaminen.....	62
6	Pohdinta	66
	Lähteet / References.....	70

1 Johdanto

Herkkyyden tutkiminen selventää, miksi yksilöt eroavat tavoissaan kokea ympäristön ärsykeitä. Herkkyys ilmenee tietojen käsittelyn syvyytenä, emotionaalisena reaktiivisuutena, voimakkaampana empatiana, ympäristön vivahteiden vaistoamisena ja liiallisista ärsykkeistä ylivirittymisenä. (Greven, Lionetti, Booth, Aron, Fox, Schendan, Pluess, Bruining, Acevedo, Bijttebier & Homberg 2019.)

Yhteiskunnallisesti on syytä pyrkiä vaikuttamaan siihen, ettei herkkyyttä enää aiemman virheellisen käsityksen mukaan lueta heikkoudeksi. On tärkeää kehittää ymmärrystä siihen vähemmistöön ihmisistä, jotka omaavat korkean herkkyystason. Korkea herkkyys antaa hyödyntämättömän potentiaalin yhteiskunnan kehitykselle. Sen vuoksi tätä piirrettä tulisi pyrkiä tieteellisesti ja yksityiskohtaisesti tutkimaan ilman sosiaalisia ennakkoluuloja. (Rizzo-Sierra 2012, 265, 272.)

Tutkielman aihe valikoitui suurilta osin henkilökohtaisen mielenkiinnon vuoksi. Herkkydestä on tällä hetkellä vähäisesti tutkimustietoa eikä sitä ole juurikaan huomioitu luokanopettajan maisteritason opinnoissa. Olemme kohdanneet mielipiteitä siitä, että herkkyys olisi sairaus tai heikkous. Tämän kaltaisten ajatuksien vuoksi, koemme tärkeäksi lisätä ihmisten tietoisuutta herkkydestä sekä korostaa sen roolia tavallisena temperamenttipiirteenä.

Olemme perehtyneet kandidaatin tutkielmassa oppilaan herkkyyden piirteisiin, miten ne ilmenevät oppilaan toiminnassa ja käytöksessä sekä miten opettaja voi huomioida herkkyyden pedagogisissa ratkaisuissaan. Kirjallisuuskatsauksen myötä mielenkiinto aihetta kohtaan kasvoi, joten halusimme jatkaa saman aiheen parissa myös pro gradu -tutkielmassa. Koska pro gradu -tutkielman lähtökohdat viittaavat vahvasti kandidaatintutkielmaamme, olemme hyödyntäneet sen lähdekirjallisuutta pienissä määrin. Halusimme ajatella tutkielmaa alakoulun luokanopettajan työn kannalta; miten saamme mahdollisimman paljon käytännöllistä tietoa aihepiirin osalta? Tämän myötä aineistonkeruu rajattiin alakoulun luokanopettajiin sekä kyselylomakkeessa painotettiin tarkkoihin, esimerkkejä hyödyntäviin vastauksiin.

Herkkyyteen liittyen teoreettisessa viitekehyksessä avataan piirteen ominaisuuksia, temperamentin käsitettä sekä herkkyyden tutkimusnäkökulmia, jossa käydään läpi tämän

hetkisiä tutkimuksia herkkyyteen liittyen. Opettajan toiminnan kannalta käsitellään pedagogisia ratkaisuja, opettajan sensitiivisyyttä sekä oppilaan kohtaamista.

Tässä tutkielmassa hyödynnetään Aronin monipuolista tutkimusteoriaa erityisherkkyydestä. Vaikka käytämme termiä *herkkä* emmekä *erityisherkkä* kuten Aron, tulokset säilyvät silti relevantteina, koska käsitteet ovat hyvin samanlaisia keskenään. Erityisherkkyydessä piirteen ilmeneminen voi ajoittain olla voimakkaampaa. Tätä perustetta tukee tutkimus (2018), joka antaa viitteitä, että eri herkkyyssryhmät eroavat toisistaan nimenomaan herkkyyssasteessa eivätkä niinkään osatekijöidensä suhteen (Lionetti, Aron, Aron, Burns, Jagiellowitch, Pluess 2018). Tässä tutkielmassa emme kokeneet aiheelliseksi tarkentaa, minkä asteiseen herkkyyteen tulisi kiinnittää huomiota, vaan koemme ylipäänsä herkkyyden tunnistamisen ja siihen reagoimisen tärkeäksi.

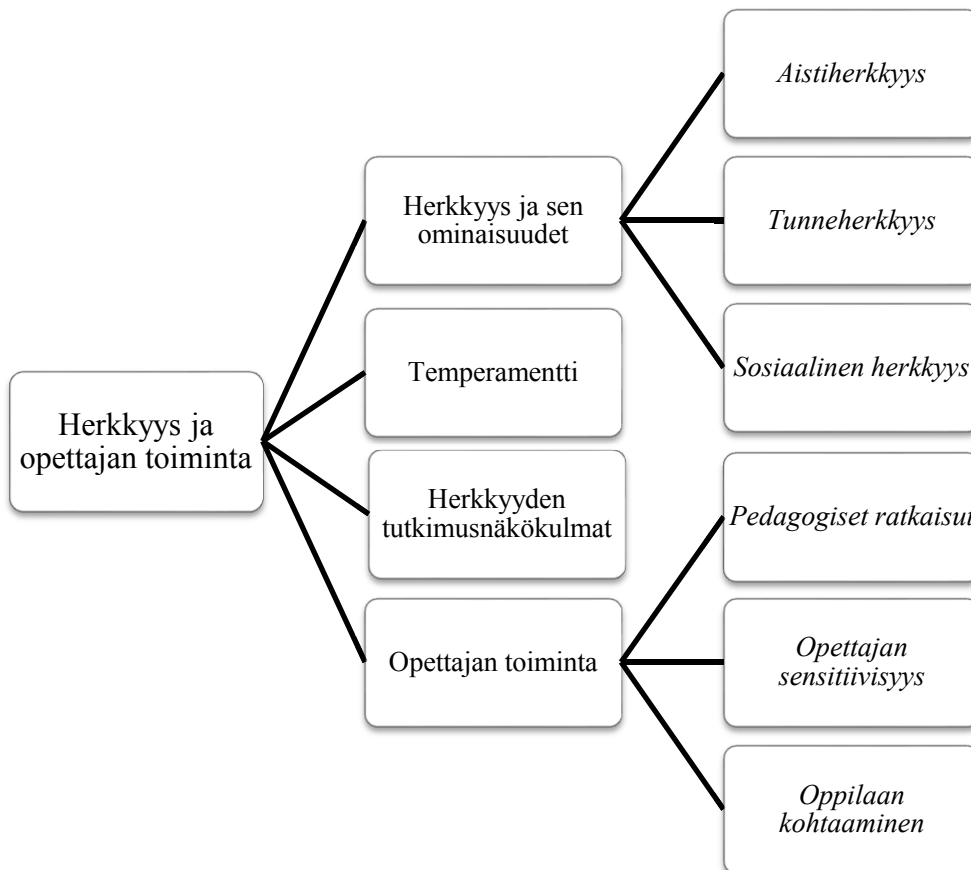
Uusikylän ja Atjosen (2005) sanoja lainaten: *“Oppilaiden erilaisuutta tulee pitää mahdollisuutena: jokaisessa oppilaassa on voimavaroja, jotka pitää löytää ja joita pitää tukea.”* Opettaja on osa oppilaan itseluottamuksen, minätietoisuuden sekä sosiaalisten taitojen kehittymistä. (Uusikylä & Atjonen 2005, 96.) Opettajan sensitiivisyys toimii lasta suojaavana tekijänä sekä auttaa ymmärtämään luokkahuoneen välisiä suhteita (Jantine, Spilt, Vervoort & Verschueren 2017, 9; Kalliala 2008, 239). Turvallisuus, huolenpito ja luottamus ovat avainasemassa oppilaan oppimisen kannalta (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014, 99). Tämä tutkimus tuo osaltaan tietoa siitä, miten opettajat voivat näitä asioita kehittää herkkyyden näkökulmasta.

Tämän pro gradu -tutkielman päätarkoituksena on saada tietoa alakoulun luokanopettajien kokemuksista herkkyydestä sekä herkän oppilaan kohtaamisesta. Tutkielma on jaettu tutkimuskysymyksien mukaan kahteen eri kategoriaan, joiden pohjalta varsinainen tulostenkerronta esitetään. Tutkielman tulokset esitetään luvussa neljä.

Pro gradu -tutkielma on tehty laadullisena tutkimuksena ja lähestymistapana toimii fenomenografinen tutkimusote. Tutkielman aineistonkeruu on toteutettu verkkokyselyllä, johon valikoitui kahdeksan avointa kysymystä. Tarkoituksena oli saada tietoa alakoulun luokanopettajien tämänhetkisestä tietoisuudesta herkkyyttä kohtaan, konkreettisia esimerkkejä ja apukeinoja piirteen kohtaamiseen sekä näiden tietojen myötä laajentaa omaakin käsitystä herkkyydestä. Kukaan oppilas ei ole herkkyyden vuoksi toista erityisempi tai parempi eikä myöskään huonompi tai sairas. Kyseessä on normaali temperamenttipiirre, joka on tärkeä huomioida osana kohtaamista ja kasvatusta kuten muutkin temperamenttipiirteet.

2 Herkkyys ja opettajan toiminta

Seuraavissa alaluvuissa käydään läpi tutkimuksen kannalta oleellista tutkimustietoa. Lähteenä toimivat aikaisemmat tutkimukset, joista muodostetaan kokonaiskuva tutkielmassa käytetyistä käsitteistä ja teorioista. Käsitteiksi valikoituvat *herkkyys ja sen ominaisuudet*, *temperamentti*, *herkkyiden tutkimusnäkökulmat* sekä *opettajan toiminta*. Seuraava kuvio (Kuvio 1) havainnollistaa Herkkyys ja opettajan toiminta -kappaleen etenemistä. Teoreettisessa viitekehyksessä on hyödynnetty tekstin sisäisiä alleviivauksia.



Kuvio 1. Herkkyys ja opettajan toiminta -kappaleen eteneminen

2.1 Herkkyys ja sen ominaisuudet

Herkkyys on synnynnäinen piirre ja sen perusta on syvällä hermojärjestelmässä (Aron 2017, 17; Chen, Chen, Moyzis, Stern, He, Li, Li, Zhu & Dong 2011). Lionetti ym. (2018) mukaan useat tutkimukset vahvistavat, että ihmisten reaktiivisuus ja herkkyys ympäristön vaikutuksille vaihtelee ihmisten välillä (Lionetti ym. 2018). Geneettinen pohja henkilön dopamiinijärjestelmässä vaikuttaa herkän ihmisen herkkyyden ominaisuuksiin ja herkkyyden tasoon. Lisäksi ympäristön eri tekijät, kuten stressaava elämäntilanne vaikuttavat persoonallisuuden yksilölliseen ilmenemiseen. (Chen ym. 2011.)

2017 vuonna toteutettu tutkimus toi uuden näkökulman herkkyyden havainnointiin. Tutkimus osoitti, että ihmiset eivät jakaudu erityisherkkiin ja ei herkkiin vaan ryhmiä on kolme. Ryhmät kertovat herkkyyden tasosta; matalasta, keskivoimakkaasta ja korkeasta herkkyydestä. Keskivoimakkaan herkkyyden omaava ryhmä vaikuttaisi olevan sekoitus korkean ja matalan herkkyyden ominaisuuksista, johon sijoittui suurin osa tutkittavien joukosta. Ryhmät erottuivat toisistaan selkeästi ja yli 900 tutkittavasta matalan herkkyyden ryhmään sijoittui 29% osallistujista, keskivoimakkaan herkkyyden omaavia oli 40% ja korkean herkkyyden omaavia oli 31%. (Lionetti ym. 2018.)

Seuraavissa tekstin sisäisissä alleviivauksissa kuvaillaan herkkyyden ominaisuuksia aistiherkkyyden, tunneherkkyyden ja sosiaalisen herkkyyden näkökulmista.

Aistiherkkyys

Englannin kielen sana *sensitivity* viittaa vahvasti aisteihin. Aistit ovat tärkeässä osassa herkkyyden kokemisessa, koska herkkyys mukaan lukee syvemmän aistitiedon prosessoinnin eri tilanteissa. Syvempi prosessointi voi ilmetä esimerkiksi päätöksentekoon, muistamiseen ja hahmottamiseen liittyvissä asioissa. (Aron 2017, 17-20.) Tällainen prosessoinnin syvyys on pääosin kognitiivista, vaikkei aina tiedostettua toimintaa, mutta sillä vaikuttaisi olevan vaikutusta voimakkaampaan reagointiin myös immuunisysteemissä, kivussa ja nälässä (Alalääkkölä 2014, 22; Aron ym. 2012, 10).

Keltikangas-Järvinen (2006) luokittelee sensorisen herkkyyden, eli herkkyyden havaita, kuulla, haistaa ja maistaa tavallista voimakkaammin, osaksi sensitiivisyyttä (Keltikangas-Järvinen 2006, 68). Aistiherkkyyteen liittyvissä piirteissä ei ole kyse poikkeuksellisista aisteista, vaan poikkeuksellisesta käsittelykyvystä. Kun herkkä ihminen aistii, aivoissa aktivoituvat aistitiedon monimutkaisemmasta käsittelystä vastaavat alueet. (Aron 2014, 18.)

Fyysisten ärsykkeiden kokeminen voimakkaana voi ilmetä ihmisellä eri tavoilla. Esimerkiksi luokan normaalissa melussa oppilas saattaa pidellä korviaan, ikään kuin ääni satuttaisi häntä. (Keltikangas-Järvinen 2006, 72.) Tuntoaistin herkkyys on myös ominaista herkkyyteen taipuvaisilla ihmisillä. Yksilö voi olla tarkka esimerkiksi siitä, kuinka lähellä toiset ihmiset ovat fyysisesti sekä välttää kosketusta ja halailua. (Aron 2014, 18-19.) Hän saattaa kiinnittää poikkeuksellisen paljon huomiota lämpötilojen vaihteluun ja epämukaviin vaatteisiin (Aron 2015, 37).

Liialliset ärsykkeet kuten melu ja sosiaaliset ärsykkeet rasittavat ja stressaavat herkkää ihmistä tavanomaista enemmän (Aron 2017, 17-20). Koska herkkä ihminen aistii yksityiskohtaisemmin, hänen aivokapasiteettinsa kuormittuu muita nopeammin, mikä näkyy väsymyksenä sekä vaikeutena käsitellä aisti-informaatiota (Sajaniemi 2015, 53). Tällaisia ovat tilanteet, joissa on paljon muistettavaa tai pitkäkestoisuutta (Aron 2014, 19). Aivojen saadessa liian voimakkaan aistiärsytyksen, stressihermosto yliaktivoituu ja stressin säätely vaikeutuu (Sajaniemi 2015, 185). Ilman ymmärtävää kanssa säätelyä henkilön stressinsietokyky heikkenee. Benhamin (2006) tutkimustulokset havainnollistavat, että sensorisen prosessoinnin herkkyys on yhteydessä stressin kokemiseen tavallista korkeampana (Benham 2006, 1438). Stressin sietokyvyn heikkeneminen lisää riskiä oppimishäiriöiden kehitykselle, joka voi näkyä muun muassa tehtävän välttelyn voimistumisena ja akateemisten taitojen saavuttamisen hitautena. Tarkkaavaisuus ei onnistu väsyneillä ja kuormittuneilla aivoilla. (Sajaniemi 2015, 52-53.)

Paljon aistiärsyksiä tarjoava ympäristö voi aiheuttaa stressin lisäksi ylivirittyneen tilan herkälle ihmiselle (Keltikangas-Järvinen 2006, 67.) Herkät lapset kokevat tavallista enemmän lyhyitä virittyneisyyden hetkiä, jolloin adrenaliinin määrä lisääntyy. Ylivireys vaikuttaa oppilaan havainnointikykyyn. Tällöin oppilas ei pysty keskittymään opittavaan asiaan, jolloin ärsykkeiden käsittelyyn tarvittava energia on pois herkän oppilaan oppimisenergiasta. (Aron 2017, 208; Keltikangas-Järvinen 2006, 71-73.) Ylivirittyneessä tilassa herkkä ihminen voi vaikuttaa poissaolevalta, ahdistuneelta tai pelokkaalta (Karppinen & Pihlava 2016, 121).

Tahdosta riippumattoman hermojärjestelmän vuoksi herkkä ihminen kiinnittää enemmän huomiota pieniin yksityiskohtiin (Aron 2015, 309). Hän tekee hienovaraisia havaintoja sekä käsittelee niitä syvällisemmin. Tämän vuoksi herkän ihmisen voi olla vaikea sopeutua muutoksiin ja saattaa pelästyä äkillisistä tilanteista. Henkilö voi käyttäytyä vaistonvaraisesti ja esittää paljon itsestään selviä kysymyksiä. (Satri 2014, 113-115.) Käsittelykyvyn herkkyys

näkyä pedanttina työskentelynä; henkilö huomaa helposti pienet virheet, ristiriitaisuudet sekä positiiviset ja negatiiviset vivahteet. Herkällä ihmisellä onkin taipumus perfektionismiin. (Aron 2016, 12; Satri 2015, 112-114.) Herkkä ihminen havainnoi yleensä vain voimakkainta tunnetilaansa. Esimerkiksi väsyneenä hän saattaa tiedostaa levon tarpeen, jolloin muut ärsykkeet jäävät huomiotta. (Aron 2014, 18, 19.)

Tunneherkkyys

Herkkä ihminen reagoi asioihin tavallista emotionaalisemmin (Satri 2015, 37). Se, että herkkä ihminen prosessoi kokemaansa syvällisemmin, korostuu myös tunnereaktiossa; ihminen kokee voimakkaammin ilot ja surut sekä onnistumiset ja epäonnistumiset (Aron 2015, 75). Osalla herkistä ihmisistä saattaa esiintyä tunneherkkyuden lisäksi synnynnäistä taipumusta ärtymiseen tai kielteiseen mielialaan, joka voi altistaa asioiden syvälliseen pohdintaan sekä huolestumiseen (Heiskanen 2016, 20). On osoitettu, että herkkyuden piirteet ovat samantapaisia neuroottisuuden kanssa, sillä herkillä on taipumus huolehtimiseen, pelokkuuteen sekä reagoivuuteen (Smolewska, McCabe & Woody 2006; Sobocko, Zelenski 2016).

Aronin (2015) mukaan herkkyteen liittyy vahva empaattisuus. Herkkä ihminen eläytyy voimakkaasti muiden ihmisten negatiivisiin ja positiivisiin tunteisiin. Hän myös aistii ilmapiiriä sekä muiden tunnetiloja. Tämä voi osaltaan vaikuttaa vahvasti herkkään ihmiseen, niin hyvässä kuin pahassa, sillä kanssaolevien tunteet voivat tuntua lähes samalta kuin omat. Tästä johtuen herkällä ihmisellä voi olla vaikeuksia tunnistaa, oliko tunne hänen oma vai heijastuiko se toisen ihmisen mielialasta tai tunnetilasta. (Aron 2015, 35; Heiskanen 2016, 21.) Herkän ihmisen aivosaaressa peilisolujen on havaittu reagoivan tavallista voimakkaammin. Peilisolut vaikuttavat oppimiseen toimintaa jäljittelemällä, ja ne liittyvät tiiviisti empatian kokemiseen. Tunne voi välittyä peilisolujen kautta yhtä voimakkaana kuin herkkä ihminen kokisi sen itse. (Aron 2017, 17-20.)

Tunneherkkä ihminen voi ilmaista tunteet avoimesti ilmeiden ja eleiden kautta, kun taas osa herkistä ihmisistä pitää tunteet sisällään. Ulkoisesti voi vaikuttaa siltä, että henkilö on rauhallinen, vaikka hän käy sisällään läpi valtavasti eri tunteita. (Heiskanen 2016, 20.) Herkän ihmisen tunteiden ilmaisua voi olla vaikea tulkita, sillä hän ei välttämättä ilmaise niitä avoimesti muille. Tunteiden esille tuleminen voi näkyä ahdistuneisuutena tai vatsavaivoina, mikä kertoo tunteiden torjumisesta. Se, että herkkä ihminen näyttää voimakkaasti tunteensa, kertoo samalla hänen ylikuormittumisestaan. (Aron 2015, 47.) Osa tunneherkistä voi pidätellä

tunteitaan, koska ne tuntuvat liian tuskalliselta. Tunteita pidetään kokonaisuutena, johon kuuluu niin miellyttävät kuin epämiellyttävätkin tunteet. (Heiskanen 2016, 20.)

Koulussa tunneherkkyys voi näkyä esimerkiksi palautteen vastaanottamisessa. Oppilas voi ottaa palautteen vastaan hyvin positiivisesti, mutta reagoiden emotionaalisesti (Satri 2015, 37). Herkkyys voi koulussa ilmetä myös vahvana oikeudenmukaisuuden tunteena. Herkkä oppilas pyrkii usein toimimaan oikein, annettujen ohjeiden mukaisesti. Hän ei osallistu esimerkiksi kiusaamistilanteisiin tai epäasialliseen käytökseen, vaan pyrkii puolustamaan niin sanotusti heikompia. (Heiskanen 2016, 24-25.) Lapsen tunteiden säätelyssä on olennaista, että kasvattajat tukevat häntä, jolloin lapsi saa vanhemmiltaan käyttäytymismalleja sekä tukea vaikeuksien kohtaamiseen (Karvonen 2009, 122).

Sosiaalinen herkkyys

Temperamenttipiirteet, mukaan lukien herkkyys, huomataan yleensä jo ensimmäisenä koulupäivänä sosiaalisissa tilanteissa sekä uuteen ympäristöön sopeutumisessa. Osa oppilaista menee innolla kohti uusia tilanteita sekä ihmissuhteita, mutta osa oppilaista tarvitsee aikaa ja tilaa tilanteen tarkkailuun, mikä kertoo vaistonvaraisesta käyttäytymisestä uusia asioita kohdatessa. Sosiaalisesti herkkä vaistoa asioita poikkeuksellisen tarkasti sekä tekee johtopäätöksiä havaintojensa perusteella. Hän käsittelee havaintojaan syvällisemmin ja näkee kokemuksissaan enemmän sisältöjä. Uudet asiat ja ihmiset saattavat aiheuttaa jännittyneisyyttä, jonka vuoksi herkkä ihminen tarvitsee enemmän aikaa sopeutumiseen sekä omien ajatuksien suhteuttamiseen. (Keltinkangas-Järvinen 2015, 264; Aron 2014, 18; Cain 2012, 128; Manninen 2014, 22.) Aronin (2015) määritelmän mukaan herkkä ihminen sopeutuu uuteen ympäristöön vasta kasvaessaan (Aron 2015, 311).

Aronin (2014) mukaan noin 70 prosenttia herkistä ihmisistä on introvertteja (Aron 2014, 16). Introvertit lapset reagoivat uuden ympäristön lisäksi uusiin ihmiskontakteihin. Lapsi voi vetäytyä uusista tilanteista liiallisten ärsykkeiden vuoksi, ei niinkään ihmiskontaktien takia (Cain 2012, 290). Vaikka joidenkin tutkimusten mukaan näyttää siltä, että suurin osa herkistä ihmisistä on sisäänpäinkääntyneitä, se ei tarkoita, että herkkyys olisi sama asia introverttiyden kanssa. Esimerkiksi Smolewska ym. (2006) eivät tutkimuksessaan löytäneet yhteyttä herkkyyden ja henkilön ekstroversion tason suhteen. On syytä muistaa ne herkkä, jotka ovat ulospäinsuuntautuneita ja siksi heidät voi olla vaikeampi tunnistaa. (Aron & Aron 1997, 362; Satri 2015, 62; Smolewska ym. 2006.) Aron, Aron ja Davies (2005) ovat tutkimuksissaan

havainneet, että herkkä ihminen ei ole sen alttiimpi ujoudelle kuin muutkaan, ellei tämän kasvuympäristö ole ollut epäsuotuisa (Aron, Aron & Daves 2005, 191-192).

Sosiaalisesti herkkä ihminen kykenee tulkitsemaan sanatonta viestintää. Keltikangas-Järvisen (2006) mukaan herkät ihmiset aistivat nopeasti yleisen sosiaalisen ilmapiirin. He ovat tyypillisesti sosiaalisesti taitavia, sillä he osaavat tulkita sosiaalisia tilanteita sekä muiden ihmisten käytöksellään viestimiä vihjeitä. Sosiaalinen herkkyyys näkyy myös muiden ihmisten tunteiden havaitsemisessa. Herkkä ihminen tiedostaa tunteissa tapahtuvat muutokset. Sosiaalisesti herkät ihmiset havaitsevat, jos heistä ei pidetä ja voivat ottaa sen hyvinkin raskaasti. (Keltikangas-Järvinen 2006, 68-69.) Kaikki herkät eivät ole sosiaalisesti sensitiivisiä, mutta Keltikangas-Järvinen (2006) ja Acevedo ym. (2014) toteavat, että herkän ihmisen aivot voivat osoittaa voimakkaampaa reagointia sekä mukautuvuutta muiden tarpeisiin. (Keltikangas-Järvinen 2006, 68-69; Acevedo, Aron, Aron, Sangster, Collins & Brown 2014, 13.)

2.2 Temperamentti

Herkkyyden kuvailun lisäksi tutkielman kannalta on tärkeää kuvailla myös temperamentin määritelmää, sillä herkkyyden ymmärtäminen sisältää ylipäänsä temperamenttien vaikutuksen ymmärtämisen. Temperamenttipiirteet ovat synnynnäinen osa ihmisen persoonallisuutta. Piirteitä kuvattaessa on syytä kiinnittää huomiota, että niitä pidetään tasavertaisena; kukaan ihminen ei ole temperamenttinsa perusteella vääränlainen tai epänormaali. Kulttuuri on arvottanut temperamenttipiirteitä epäjohdonmukaisesti siten, että osaa temperamenttipiirteistä pidetään hyvinä ja osaa huonoina. (Keltikangas-Järvinen 2015, 307, 12.)

Temperamentti on yksilön luonteenomainen reaktio- ja toimintatapa, joten on tärkeää rajata temperamentti sille kuuluvaan merkitykseen. Se ei siis tee jostakin ihmisestä ujoa tai varautunutta, vaan se selittää kahden ihmisen välisiä eroavaisuuksia näissä piirteissä. Temperamentti on vain pieni osa ihmisen monimuotoista ja laajaa psyykkistä rakennetta. (Keltikangas-Järvinen 2016, 61.) Temperamenttipiirteet sisältävät muutoksia ihmisen biologisella tasolla. Temperamentti erottaa yksilölliset tavat käyttäytyä ja reagoida ympäristön muutoksiin. Muutokset sisältävät toiminnanmuutokset geneettisellä, epigeneettisellä ja neurologisella tasolla. (Putnam 2015.)

Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen ja Ruoppila (2014) ovat viitannet teoksessaan Rothbartin temperamenttitutkimukseen. Rothbart näkee temperamentin rakenteelliseksi yksilöiden väliseksi eroksi, johon liittyy tunneperäinen ja motorinen käyttäytyminen ja tarkkaavaisuuden reaktiivisuus sekä itsesäätely. Reaktiivisuudella viitataan ärsykkeeseen reagoimiseen. Itsesäätelyllä on vaikutusta reaktiivisuuden ilmenemiseen, keston sekä tunteiden voimakkuuteen. Rothbartin mukaan temperamenttiin vaikuttaa biologisen perustan lisäksi kypsyminen sekä ihmisen kokemukset. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014, 120)

Temperamentin tunnistamisen yhteydessä on syytä muistaa, että se ei voi oikeuttaa kenenkään huonoa käytöstä eikä se välttämättä kerro siitä, kuinka esimerkiksi oppilas oppii. (Keltikangas-Järvinen 2015, 296, 300-301, 306.) Osa lapsista lämpenee hitaasti uuden asian kohdatessaan ja toiset innostuvat helposti. Esimerkiksi turvallisuuden hakuisuus, ujous ja syrjään vetäytyminen sosiaalisissa tilanteissa ovat synnynnäisiä temperamenttipiirteitä, eivätkä käytös- tai kehityshäiriöitä. Temperamentti selittää lasten persoonan eroja, joten se on tärkeä ottaa huomioon yksilöllisessä kasvatuksessa. (Keltikangas-Järvinen 2015, 11.)

2.3 Herkkyyden tutkimusnäkökulmat

Herkkyyden tutkimusnäkökulmia havainnoidessa vastaan tulee käsitteitä, joiden piirteet muistuttavat paljon toisiaan. Tässä kappaleessa kerrotaan herkkyyden yhteydessä ilmenevistä käsitteistä, sillä niiden tiedostaminen on hyödyllistä herkkyyden kokonaisvaltaisen ymmärryksen kannalta. Tässä tutkielmassa käsitteitä ei erotella omiksi ilmiökseen, vaan niitä käsitellään saman yläkäsitteen eli herkkyyden alla.

Sensorisen prosessoinnin herkkyyys (Sensory processing sensitivity) on temperamenttipiirre, joka löytyy noin 20:sta prosentista ihmisistä. Sen on havaittu vaikuttavan erilaisiin ärsykkeisiin reagoimisena (Aron, Aron, Jagiellowicz 2016). Sensorisen prosessoinnin herkkyyttä ilmenee myös eläimillä, joten sen ominaisuudet voidaan mieltää hyvin kauaskantoisiksi (Greven ym. 2019). Jagiellowicz (2012) määrittelee sensorisen prosessoinnin herkkyyden temperamenttipiirteeksi, joka on herkkyyttä sekä ulkoisille että sisäisille virikkeille, huomioiden sosiaalisen ja emotionaalisen herkkyyden. Sensorisen prosessoinnin herkkyyden tutkimus voi selittää stressiin liittyvien psyykkisten sairauksien syntymistä ja mahdollistaa riskien varhaisen tunnistamisen, mikä voi edesauttaa herkkiä yksilöitä menestymään nyky-yhteiskunnassa (Jagiellowicz 2012, 14; Greven ym. 2019.)

Keltikangas-Järvinen käyttää *sensitiivisyyttä* herkkyyttä kuvaavana käsitteenä. Hän määrittelee sensitiivisyyteen kuuluvan sensorisen sekä emotionaalisen ja sosiaalisen herkkyyden. (Keltikangas-Järvinen 2006, 68.) Aron on kehittänyt *erityisherkkyyss* -käsitteen, johon liittyy voimakkaita herkkyyden ominaisuuksia, kuten vahvoja emotionaalisia piirteitä sekä ärsykeherkkyyttä. Aron määrittelee erityisherkkyyden perinnölliseksi, hermostolliseksi ominaisuudeksi, joka vaikuttaa monipuolisesti henkilön käyttäytymiseen. (Aron 2014, 16.) Sensitiivistä henkilöä kuvaavat piirteet ovat ominaisia myös erityisherkälle ihmiselle, mutta usein piirteet näkyvät erityisherkillä vielä voimakkaampia (Satri 2015, 42). Satri (2014) mainitsee herkän ja erityisherkän ihmisen eroksi sen, etteivät muut kuin erityisherkät reagoi yhtä vahvasti ympäristöönsä eivätkä ylikuormitu samalla tavalla (Satri 2014, 65). Erityisherkkä siis ylivirittyy liiallisesta ärsykkeiden määrästä ja hänen virittyneisyytensä taso vaihtelee tavanomaista enemmän (Aron 2015, 32-33; Satri 2015, 37).

Smolewska, McCabe ja Woody (2006) ovat herkkyyden tutkimuksessa käsitteleet herkkyyttä kolmen eri tekijän kautta. Esteettisen herkkyyden (aesthetic sensitivity), virittyneisyyden (ease of excitation) ja aistimisen herkkyyden (low sensory threshold) kautta. Heidän tutkimuksensa mukaan herkkyyttä tulisi mitata näiden tekijöiden kautta. Kolmen tekijän ominaisuuksien positiiviset korrelaatiot ovat kuitenkin yhteneväisiä sensorisen prosessoinnin herkkyyden rakenteen kanssa. (Smolewska, McCabe & Woody 2006.)

Kun herkkyyss on erotettu eri altistumisen ja sietokyvyn erilaisuuden käsitteistä, on havaittu, että herkkyyss on yhteydessä myös laajoihin positiivisiin yhteyksiin. Esimerkiksi positiivisen elinympäristön ja perheyhteisön vaikutukset välittyvät voimakkaampana herkille. Herkillä on siis taipumus hyötyä huomattavasti myönteisistä ja tukea antavista kokemuksista. (Pluess, Belsky 2013; Lionetti ym. 2018.) *Vantage sensitivity* termi on tullut käyttöön, kun positiivisiin kokemuksiin reagoimisen vaihtelua on ryhdytty tutkimaan (Pluess, Assary, Lionetti, Lester, Krapohl, Aron & Aron 2018). *Vantage* -sanalla voidaan suomentaa tarkoittavan etua tai hyötyä. *Vantage sensitivity* -termi painottaa herkkyyden ominaisuuksista erityisesti voimakasta positiivisiin kokemuksiin reagoimista. Sensorisen prosessoinnin herkkyyden on havaittu näiden tutkimusten yhteydessä lisäävän sekä positiivisten että negatiivisten kokemusten vaikutuksia. Esimerkiksi psykoterapialla ja kiusaamisen vastaisilla interventioilla on havaittu olevan myönteisemmät vaikutukset herkillä. (Nocentinin, Menisinin ja Pluessin 2018; Pluess, Belsky 2013; Pluess & Boniwell, 2015.) Tutkimuksessa herkkien ja ei herkkien älytehtävissä suoriutumisesta selvisi, että herkät ratkaisivat

ongelmatehtävän nopeammin ja tarkemmin, mutta he myös stressaantuivat tilanteessa enemmän kuin muut. (Gerstenberg 2012.)

Herkkyys on temperamenttipiirre, joten sen ominaisuuksia tarkasteltaessa on selkeyttävää havainnoida sitä laajemman persoonallisuustekijöiden skaalan, niin sanotun *the big five teorian* mukaan. The big five -teoria on kehityspsykologiassa tunnettu käsite viidestä eri persoonallisuuden piirteestä, jotka ovat neuroottisuus, ekstroverttiys, tunnollisuus, sovinollisuus, sekä avoimuus. Kukin piirteistä voi esiintyä voimakkaana tai heikkona. Eri tutkimuksissa on havaittu, että persoonallisuustekijöistä ainakin neuroottisuus, avoimuus ja tunnollisuus ovat yhteydessä herkkyyteen. (Smolewska, McCabe, Woody 2006; Grimen & Diseth 2016; Ahadi & Basharpour 2010; Sandström 2010, 51.)

Herkkyyden tasoa on useimmissa tässä tutkielmassa hyödynnetyissä tutkimuksissa mitattu Aronin ja Aronin (1997) kehittelemällä herkän ihmisen testillä, jonka pohjalta voidaan tunnistaa aistitiedon herkkyyttä ja ihmisen taipuvuutta erityisherkkyyteen. Testiin on valikoitu 27 väittämää herkkyydestä, joihin vastataan asteikolla 1-7. Numero 1 tarkoittaa *ei yhtään* ja numero 7 *erittäin paljon*. (Aron 2014, 30-31.)

Erityisherkkyyden, Sensorisen prosessoinnin herkkyyden ja sensitiivisyyden määritelmät ovat keskenään hyvin samanlaisia, sillä niihin sisältyy sensorinen herkkyys, sosiaalinen herkkyys ja emotionaalinen herkkyys. Tässä tutkielmassa päädyttiin käyttämään herkkyyttä -käsitteenä, koska sen koettiin kuvailevan kaikkia aiemmin mainittuja herkkyyden tutkimusnäkökulmia. Vastikään ilmestynyt tutkimus (2018) korostaa herkkien eroavan enemmänkin herkkyyden tasossa kuin sen ominaisuuksissa. Tämä lisäsi luotettavuutta siihen, että näistä termeistä voidaan käyttää yhteisnimitystä herkkyys. (Lionetti ym. 2018.)

2.4 Opettajan toiminta

Seuraava kappale on jaettu tekstin sisäisiin alleviivauksiin, joita ovat *pedagogiset ratkaisut*, *opettajan sensitiivisyys* sekä *oppilaan kohtaaminen*. Opettajan toiminta liittyy vahvasti toiseen tutkimuskysymykseen, jonka vuoksi on merkittävää huomioida se tutkielman viitekehyksessä.

Pedagogiset ratkaisut

Lahdeksen (1997) mukaan opetus on tavoitteellista, tarkoituksellista sekä suunniteltua opettajan ja oppilaan välistä sosiaalista ja vuorovaikutuksellista toimintaa. Oppimisen avulla

on tarkoitus luoda edellytykset tavoitteiden saavuttamiselle. (Uusikylä & Atjonen 2005, 19.) Opetustoimen lainsäädännön (2017) mukaan opetuksella ja kasvatuksella edistetään elämän, ihmisoikeuksien ja toisten ihmisten kunnioittamista sekä tuetaan oppilaiden tasapainoista kasvua. Opetuksen tulee edistää oppilaiden hyvinvointia, turvallisuutta sekä arjenhallintaa ja itsetunnon kehitystä. Opetuksen yhtenä tavoitteena on oppilaiden kasvattaminen hyviin tapoihin. Kasvatus ja opetus tulee järjestää yhteistyössä huoltajien kanssa niin, että jokainen oppilas saa tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea terveen kasvun ja kehityksen edistämiseksi. (Opetustoimen lainsäädäntö 2017, 19.)

Opetustapahtuma toteutuu opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutussuhteessa. Se pitää sisällään eri näkökulmia, joita opettajan tulee huomioida, kuten tavoitteiden asettaminen ja opetusmuotojen valitseminen. (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen 2016, 93.) Pedagogiseen päätöksentekoon vaikuttaa muun muassa opetettavan sisällön ja erilaisten pedagogisten keinojen tunteminen, oppilaantuntemus, opetussuunnitelma ja opettajan omat opetukselliset tavoitteet (Stenberg 2011, 32-33). Pedagogista vuorovaikutusta tapahtuu vain koulussa, jonka ohjaavana tekijänä toimii valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma (Uusikylä & Atjonen 2005, 21). Perusopetuksen tehtävänä on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta sekä oikeudenmukaisuutta (Opetushallitus 2014, 18).

Opetuksen suunnittelussa otetaan huomioon opetussuunnitelman asettamat tavoitteet, jonka jälkeen ryhdytään miettimään, kuinka opetus toteutetaan. Opetustilanteeseen liittyvät valinnat opettaja tekee oppilaantuntemuksensa perusteella sekä yhteistyössä oppilaiden kanssa. Opettajan tehtävä on järjestää opetusta, joka edistää oppilasryhmän tavoitteellista oppimista. Monipuolisten työtapojen hyödyntäminen kunnioittaa oppilaiden erilaisuutta. (Jyrhämä 2016, 104.) Opettajan perustaitoihin liittyy opetustapojen taitava ja tarkoituksenmukainen käyttö. Oppilaiden autonomian tunteen lisääminen on yksi motivoinnin keinoista, sillä tällöin opetuksessa huomioidaan oppilaiden yksilölliset tarpeet. (Uusikylä & Atjonen 2005, 118-119.)

Opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden yksilölliset edellytykset oppimiseen, joita pyritään tukemaan mahdollisimman hyvin. Yleisesti kannustava ja hyväksyvä asenne edesauttavat oppilaiden oppimista. Pedagogisissa ratkaisuissa tulee huomioida oppilaiden erilaisuus, vaihtelevat tilanteet sekä opetussuunnitelman edellytykset tietynlaisesta toiminnasta. Pedagogisten ratkaisujen tietoisella valinnalla pyritään siihen, että jokaisella oppilaalla tapahtuu oppimista ja on mahdollisuus kehittyä oppijana. (Jyrhämä ym. 2016, 96, 109, 110.)

Kaikkien pedagogisten ratkaisujen tulee tähdätä oppilaan parhaaksi toimimiseen (Stenberg 2011, 30).

Oppilaan temperamentti ohjaa opettajaa pedagogisten ratkaisujen tekemisessä. Ohjaava vuorovaikutus on selkeästi riippuvainen siitä, millaiseksi opettaja kokee lapsen temperamentin. Temperamentin määrittely johtaa opettajan ohjauksen määrän ja laadun muutoksiin. Opettajan reagoiminen oppilaan temperamenttiin on toisaalta yksilöllistä huomioimista ja toisaalta epätasa-arvoista. Tulevien tutkimusten haasteena on selvittää, minkälainen opettajan reaktio olisi toimivin oppimisympäristön kannalta erilaisten temperamenttien huomioinnissa. Jatkuvan oppilaan temperamentin analysoimisen sijaan on syytä vain tiedostaa sen olemassaolo. Pelkkä tieto temperamenttien erilaisuudesta on hyödyllistä opettajan työssä, sillä tämä tieto voi auttaa opettajaa muun muassa tiedostamaan omaa reaktiotaan oppilaisiin. (Keltikangas-Järvinen 2015, 296, 300-301, 306.)

Positiivisen pedagogiikan mukaan lapsen oppiminen ja hyvinvointi tapahtuu vuorovaikutussuhteissa sekä toimintaympäristöissä. Kumpulaisen ym. (2013) sanoja lainaten: *“Oppiminen ja hyvinvointi ovat lapsen ja ympäristön vuorovaikutuksen tulos.”* Asiat, jotka tuottavat lapselle iloa, ovat positiivisen pedagogiikan perusajatuksista. Ne eivät kuitenkaan poissulje negatiivisia tunteita, sillä niiden käsittely on osa lapsen oppimista. Negatiivisia tunteita lähestytään positiivisten keinojen avulla. (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2015, 228-229.)

Vahvuuksien korostamisessa painottuu positiivisen pedagogiikan perusajatuksia, joiden mukaan yhteisöllinen ja myönteinen toimintakulttuuri vahvistaa lapsen osallisuutta, oppimista sekä sosiaalista kanssakäymistä. Opettajan ymmärrys lasten yksilöllisistä vahvuuksista ja haavoittuvuudesta on terveen oppimisen lähtökohta. Yhdessä toimiminen, ohjaus ja luovuuteen kannustaminen ovat oppilaiden kehittymiselle ja hyvinvoinnille tärkeitä. (Sajaniemi 2015, 151.)

Ainutlaatuisuutta ja erilaisuutta korostava oppimisympäristö on oppilaan oppimista edistävää, sillä jokaisella oppilaalla on henkilökohtaiset vahvuudet. Niiden huomioiminen edistää positiivista sekä kunnioittavaa vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä. Opettajalla tulee olla halu avustaa oppilasta henkilökohtaisten vahvuuksien löytämisessä sekä auttaa oppilasta liittämään ominaisuudet itseensä. (Kumpulainen ym. 2015, 230, 234.)

Opettajan sensitiivisyys

Opettajan sensitiivisyyden osalta on syytä muistaa, että aikuiseen turvautuminen on lapselle selviytymiskeino. Jos lapselle sallitaan aikuiseen turvautuminen, hän voi oppia kehittämään optimaalisia keinoja haastavista tilanteista selviytymiseen eikä tilanteisiin liity lapsen osalta pelkoa. Iän myötä lapsen turvautuminen aikuiseen vähenee. Estyneet ja introvertit lapset tarvitsevat aikuiseen takertumista pitempään ja heidän kehityksellensä olisi eduksi sallia se. (Keltikangas-Järvinen 2015, 212.)

Cadiman, Lealin ja Burchinalin (2010) tutkimus vahvistaa osaltaan jo olemassa olevan tutkimustiedon näyttöä siitä, että tietynlainen opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus, joka sisältää emotionaalisuutta, neuvontaa ja luokkailmapiirin järjestelmällistä huomioimista, on yhteydessä oppilaiden parempaan akateemiseen suoriutumiseen. Opettajan henkisen tuen ja onnistuneen myönteisen ilmapiirin luomisella on ollut huomattavia myönteisiä yhteyksiä erityisesti sellaisten oppilaiden koulunkäynnille, jotka ovat alttiimpia oppimisvaikeuksille.

Virtasen (2013) tutkimuksessa nousi esille, että opettajat kokevat tunneälytaidot tärkeämmäksi kuin niiden taso opettajilla todellisuudessa on. Tutkimuksessa opettajat nostivat esille empaattisuuden tärkeimpänä opettajan tunneälytaitona, jota myös pidettiin opettajan ydinominaisuutena. Empatiakyvystä merkittäviksi nostettiin erityisesti tunteiden nonverbaali havaitseminen. (Virtanen 2013, 210-211.) Emotionaalisesti osaava opettaja kykenee hyödyntämään tunteisiin liittyvää tietoa ja taitoja, sillä opettajan työssä tunne, tieto ja niiden pohjalta syntyvät kokemukset kulkevat rinnakkain. Näitä kokemuksia on tärkeä hyödyntää vuorovaikutustilanteissa sekä tunteiden tiedostamisessa ja käyttämisessä. (Virtanen 2015, 24.)

Opettajan sensitiivisyyden oppilasta suojaavan vaikutuksen lisäksi on havaittu, että opettajat, jotka eivät ole sensitiivisiä, lisäävät oppilaan emotionaalista turvattomuuden tunnetta, jolloin oppilas ei voi tukeutua opettajaan tutkiessaan ympäristöään (Jantine, Spilt, Vervoort & Verschueren 2017, 9). Onnistuneen oppimisen ja tiiviin oppimisyhteisön luominen edellyttää opettajalta sensitiivisiä vuorovaikutustaitoja ja osallisuutta edistävää toimintakulttuuria luokassaan (Lerkkanen 2014, 369). Opettajan sensitiivinen ja järjestelmällinen havainnointi lapsiryhmää sekä yksittäistä lasta kohtaan auttaa ymmärtämään luokkahuoneen välisiä suhteita. (Kalliala 2008, 239.)

Oppilaan kohtaaminen

Opettajan tulee toiminnallaan viestiä, että on jokaisesta oppilaasta yksilöllisesti kiinnostunut. Veivo-Lempinen (2009) käyttää termiä aito kohtaaminen kuvaillessaan oikeanlaista

kohtaamista. Aitoon kohtaamiseen liittyy ihmisen kannustaminen, tukeminen, ohjaaminen sekä ymmärryksen osoitus, mutta myös rajojen asettaminen. Kun oppilas kohtaa vaikeuksia, oppilaalle tulee välittyä tunne, että opettaja huomaa hänet ja on tukena tarvittaessa. Opettajankoulutuksessa tulisi panostaa hyvän luokkahuone vuorovaikutuksen käytänteiden opetteluun. (Lerikkanen 2014, 370, 371; Veivo-Lempinen 2009, 197, 202.)

Opetuksella on vaikutuksia koko oppilaan persoonallisuuteen. Vaikka opettaja olisikin opetettavan aineen asiantuntija, tärkeintä on kuitenkin oppilaan kohtaaminen, sillä aito, empaattinen opettaja kehittää oppilaan positiivista minäkuvaa sekä itsetuntemusta. (Uusikylä & Atjonen 2005, 109.) Vastikään on alettu puhumaan opettajan hiljaisesta tiedosta, joka tilanteissa toimimiseen parhaalla mahdollisella tavalla. Tätä tietoa opettaja tarvitsee muun muassa oppilaiden kohtamisessa. Hiljaiseen tietoon liittyy taito erottaa olennainen epäolennaisesta. (Virtanen 2015, 22-23.)

Opettajan työn sosiaalisiin kohtaisiin liittyy vahvasti tunnetyön tekeminen. Tällä tavoin opettaja vaikuttaa selkeästi luokan ilmapiiriin. Tunnetyö ilmenee luokassa oppilaille silloin, kun opettaja käsittelee tunteita ja tunteet ovat osana työskentelyä. (Ahola, Lanas & Hämäläinen 2017, 290.) Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että oppilaiden saama ohjaus, tunnetuki sekä toiminnan selkeä organisointi ovat yhteydessä positiivisiin oppimistuloksiin. Johdonmukaisesti etenevä opetus, turvallisuus, huolenpito sekä luottamus ovat avaintekijöitä oppilaan oppimisessa (Nurmi ym. 2014, 99).

Opettajan työssä merkittävässä osassa on kyky pysähtyä ja kohdata ihmiset ja pyrkiä aidosti kuulemaan ja ymmärtämään toista (Virtanen 2013, 227). Empaattinen opettaja on helposti lähestyttävä sekä kuuntelee oppilasta yksilönä. Ihmisten välisen kohtamisen tarkoituksena on toisen ihmisen tarpeiden huomiointi. Empatialla on merkittävä rooli erilaisuuden hyväksymisessä ja kunnioittamisessa. (Virtanen 2015, 64, 66.)

Kun puhutaan oppilaan identiteetin kasvusta sekä koulun kasvatustehtävästä, opettajalla ja kasvattajalla tulee olla aikaa ja ammattitaitoa oppilaan kohtaamiseen. On tärkeä luoda suotuisa koulu ilmapiiri, jossa opettajan on mahdollista kohdata oppilaat. (Hovila 2004, 6, 188.) Uusikylän (2006) mukaan taitava opettaja pystyy kohtaamaan oppilaansa aina ainutlaatuisina ihmisinä (Uusikylä 2006, 83). Wihersaari (2011) mainitsee väitöskirjassaan, että opettajan osaamisen yksi tärkeimmistä asioista on saada oikeanlainen vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välille. Oikeanlainen kohtaaminen ei synny itsestään, joten sen saavuttamiseksi on nähtävä vaivaa sekä ottaa riskejä. On tärkeä tarkastella

oman elämän hyviä kohtaamistilanteita, joista välittyy tieto aidosta ja levollisesta läsnäolosta sekä kuulluksi tulemisen tunteesta. Wihersaaren sanoja lainaten: *“Kohtaaminen on jotain, joka tapahtuu sielujen ja sydänten kesken.”* (Wihersaari 2011, 102-114.) Kohtaaminen on jokaisen ihmisen kanssa erilaista, sillä jokainen on ainutlaatuinen yksilö (Mattila 2011, 15-16).

Kasvattajalla on suurempi vastuu lapsen kanssa kohtaamisessa kuin lapsella itsellään, sillä kasvattajan käytökseltä odotetaan tarkkanäköisyyttä ja huolehtivaisuutta. Hänen vastuullansa on, että lapsi ei menetä kohtaamisessa turvallisuuden tunnetta tai tule loukatuksi, sillä hyvän kohtaamisen kautta lapsen vahvuus ja rohkeus kasvavat. Kasvatustilanteet pitävät sisällään monenlaista kohtaamista, joten kasvattajan tulee säätää toimintaansa tilanteeseen sopivaksi. Oikeaa menettelyä kannattaa käyttää sen mukaan, mitä lapsi tilanteessa tarvitsee. (Mattila 2011, 18-19, 26.)

2.5 Yhteenveto

Tutkielman teoreettinen viitekehys muotoutui tutkimuskysymysten ja saatujen tulosten pohjalta. Lähtökohtana teorialle ovat aiemmat aiheesta tehdyt tutkimukset ja tieteellinen lähdekirjallisuus. Herkkyys on synnynnäinen piirre, jonka perusta on syvällä hermojärjestelmässä (Aron 2017, 17; Chen ym. 2011). Ympäristön vaikutukset ilmenevät voimakkaampina herkillä lapsilla. Herkät lapset hyötyvät positiivisesta ympäristöstä normaalia enemmän, mutta ovat myös alttiimpia negatiivisen ympäristön vaikutuksille. (Scrimin, Osler, Pizzoli & Moscardino 2018.)

Keltikangas-Järvisen (2006) mukaan aistiherkkyys on sensorista herkkyyttä, joka mukaan lukee herkkyyden havaita, kuulla, haistaa ja maistaa keskimääräistä voimakkaammin (Keltikangas-Järvinen 2006, 68). Aistitiedon prosessointi on herkällä ihmisellä tavallista syvällisempää, mikä ei johdu poikkeuksellisista aisteista vaan poikkeuksellisesta käsittelykyvystä (Aron 2014, 18). Aistiherkällä ihmisellä liialliset aistiärsykkeet voivat yliaktivoida stressihermostoa ja vaikeuttaa stressin säätelyä (Sajaniemi 2015, 185).

Tunneherkkyys korostuu herkällä ihmisellä voimakkaampina tunteina sekä ilossa että surussa, onnistumisissa ja epäonnistumisissa (Aron 2015, 75). Ilmapiiriin ja tunnetilojen aistiminen on voimakkaampaa herkkyyteen taipuvaisilla ihmisillä. Esimerkiksi empatian tunne on poikkeuksellisen vahva. Herkkä ihminen eläytyy runsaasti muiden ihmisten positiivisiin ja

negatiivisin tunteisin (Aron 2015, 35). Negatiivisten tunteiden voimakas kokeminen voi ilmetä ahdistuneisuutena ja jopa fyysisinä vaivoina, jos herkkä ihminen yrittää torjua tunteiden näyttämistä (Aron 2015, 47).

Sosiaalisissa tilanteissa herkkä ihminen reagoi uuden ympäristön lisäksi uusiin ihmiskontakteihin, mikä voi näkyä tilanteista vetäytymisessä tai tilanteiden tarkkailuna. Uudet tilanteet ja ihmiset voivat aiheuttaa jännittyneisyyttä, jolloin herkkä ihminen tarvitsee enemmän aikaa sopeutumiseen sekä ajatusten suhteuttamiseen. Sosiaalisesti herkkä ihminen vaistoa asioita poikkeuksellisen tarkasti sekä tekee johtopäätöksiä havaintojensa perusteella. (Keltikangas-Järvinen 2015, 264; Aron 2014, 18; Cain 2012, 128.)

Temperamentti on yksilön luonteenomainen reaktio- ja toimintatapa. (Keltikangas-Järvinen 2016, 61.) Toiminta temperamentin mukaan erottaa yksilölliset tavat käyttäytyä, huomioida ja reagoida biologisella tasolla ympäristön muutoksiin. (Putnam 2015.) Temperamenttipiirre on synnynnäinen osa persoonallisuutta. Piirrettä kuvattaessa on tärkeä huomioida piirteiden tasavertaisuus. (Keltikangas-Järvinen 2017, 12, 307.) Nurmi ym. (2014) ovat viitannet teoksessaan Rothbartin temperamenttitutkimukseen. Rothbart näkee temperamentin rakenteelliseksi yksilöiden väliseksi eroksi, johon liittyy tunneperäinen ja motorinen käyttäytyminen ja tarkkaavaisuuden reaktiivisuus sekä itsesääätely. Reaktiivisuudella viitataan ärsykkeeseen reagoimiseen. Itsesääätelyllä on vaikutusta reaktiivisuuden ilmenemiseen, kestoon sekä tunteiden voimakkuuteen. Rothbartin mukaan temperamenttiin vaikuttaa biologisen perustan lisäksi kypsyminen sekä ihmisen kokemukset. (Nurmi ym. 2014, 120.) Temperamentti on vain pieni osa ihmisen monimuotoista ja laajaa psyykkistä rakennetta (Keltikangas-Järvinen 2016, 61).

Herkkyydestä puhuttaessa on syytä huomioida sen tutkimusnäkökulmat. Tämän tutkielman teoriaan perehdyttäessä herkkyyteen liittyvistä tutkimuksista tuli vastaan seuraavanlaiset käsitteet: sensorisen prosessoinnin herkkyys, erityisherkkyys, sekä vantage sensitivity, jonka voidaan suomentaa tarkoittavan herkkyyttä hyötynä. Lisäksi herkkyyttä on havainnoitu kolmesta tekijästä esteettisestä herkkyydestä, virittyneisyydestä ja aistimisen herkkyydestä koostuvana asiana. Herkkyyden eri tutkimuksissa ja termeissä toistuu sensorinen, emotionaalinen ja sosiaalinen herkkyys.

Opetuksessa on otettava huomioon oppilaiden yksilölliset edellytykset oppimiseen, joita pyritään tukemaan mahdollisimman hyvin. Yleisesti kannustava ja hyväksyvä asenne edesauttavat oppilaiden oppimista. (Jyrhämä ym. 2016, 109.) Oppilaan temperamentti ohjaa

opettajaa pedagogisten ratkaisujen tekemisessä. Ohjaava vuorovaikutus on selkeästi riippuvainen siitä, millaiseksi opettaja kokee lapsen temperamentin. Pelkkä tieto temperamenttien erilaisuudesta, ilman ylimääräistä analysointia, on hyödyllistä opettajan työssä. Se voi auttaa opettajaa muun muassa tiedostamaan omaa reaktiotaan oppilaisiin. (Keltikangas-Järvinen 2017, 296, 300-301, 306.) Pedagogisissa ratkaisuissa tulee huomioida oppilaiden erilaisuus, vaihtelevat tilanteet sekä opetussuunnitelman edellytykset tietynlaisesta toiminnasta. Pedagogisten ratkaisujen tietoisella valinnalla pyritään siihen, että jokaisella oppilaalla tapahtuu oppimista ja mahdollisuus kehittyä oppijana. (Jyrhämä ym. 2016, 96, 110.) Kaikkien pedagogisten ratkaisujen tulee tähdätä oppilaan parhaaksi toimimiseen (Stenberg 2011, 30).

Opettajan sensitiivisyys suojaa oppilasta ja on yhteydessä oppilaiden parempaan akateemiseen suoriutumiseen (Jantine, Spilt, Vervoort & Verschueren 2017, 9; Cadima, Leal & Burchinal 2010). Aikuiseen turvautuminen on lapselle selviytymiskeino. Jos tämä sallitaan lapselle, hän voi oppia kehittämään optimaalisia keinoja haastavista tilanteista selviytymiseen eikä tilanteisiin liity lapsen osalta pelkoa. Introvertit lapset tarvitsevat aikuiseen takertumista. (Keltikangas-Järvinen 2015, 212.) Opettajan toiminnan täytyy osoittaa, että hän on yksilöllisesti kiinnostunut jokaisesta oppilaasta. Kun oppilas kohtaa vaikeuksia, oppilaalle tulee välittyä tunne, että opettaja huomaa hänet ja on tukena tarvittaessa. (Lerikkanen 2014, 370, 371.)

Yksi merkittävimmistä osista opettajan työssä on kyky pysähtyä, kohdata lapset sekä pyrkiä aidosti kuuntelemaan ja ymmärtämään heitä (Virtanen 2013, 227). Ihmisten välisen kohtaamisen tarkoituksena on toisen ihmisen tarpeiden huomiointi. Empatialla on merkittävä rooli erilaisuuden hyväksymisessä ja kunnioittamisessa. (Virtanen 2015, 64, 66.)

3 Tutkimuksen toteutus ja menetelmävalinnat

Seuraavissa alaluvuissa tutkielma sijoitetaan metodologiseen tutkimuskenttään, esitellään ja perustellaan tutkimuskysymykset sekä aineiston keruu ja analysointi. Luvuissa kuvataan laadullista tutkimusta sekä fenomenografista lähestymistapaa. Lisäksi luvussa esitellään aineiston keruussa käytetty kyselytutkimuksen menetelmä sekä pohditaan tutkimuksen luotettavuutta sekä eettisyyttä.

3.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää, kuinka alakoulun luokanopettajat tunnistavat oppilaan herkkyiden sekä minkälaisia keinoja heillä on herkän oppilaan kohtaamisessa. Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa herkkyydestä ja sen kohtaamisesta koulumaailmassa. Toistaiseksi herkkyyden yhteyttä koulunkäyntiin ei ole tutkittu juurikaan, joten lisätieto aiheeseen liittyen voidaan mieltää hyvin merkittäväksi.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kannalta on merkittävä selvittää, miten kyselyyn vastanneet alakoulun luokanopettajat ymmärtävät käsitteen herkkyys, sillä herkkyys on moniulotteinen piirre. Herkkyys käsitteenä on vastikään noussut pinnalle, joten tieto siitä voi olla hyvinkin erilaista eri ihmisillä. Lisäksi herkkyys voidaan ymmärtää eri tavalla kulttuurisidonnaisten asioiden vuoksi (Cater 2016, 31). Tämän vuoksi halusimme selvittää kyselylomakkeen avulla kyselyyn vastanneiden alakoulun luokanopettajien tietoisuutta herkkyydestä. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla, tulkita sekä ymmärtää kyseessä olevaa ilmiötä tarkemmin sekä saada mahdollisesti lisätietoa aiheesta. Näiden tavoitteiden myötä tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

1. Miten alakoulun luokanopettaja voi tunnistaa herkän oppilaan?
2. Mitä keinoja alakoulun luokanopettaja voi käyttää herkän oppilaan kohtaamisessa?

3.2 Metodologiset lähtökohdat

Tutkimuksen metodologia valikoitui tutkielman tavoitteiden pohjalta. Seuraavassa luvussa tutkielma liitetään osaksi laadullista tutkimusta sekä esitellään tutkimuksen lähestymistapana oleva fenomenografinen tutkimusote.

Kvalitatiivinen tutkimus

Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus on luonteeltaan tiedon hankintaa, jonka aineisto kootaan todellisista tilanteista. Laadullisessa tutkimuksessa suositaan ihmistä osana tiedonkeruuta sekä pyritään tarkastelemaan aineistoa monitahoisesti sekä yksityiskohtaisesti. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana ei ole teorian tai hypoteesien testaaminen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 155.) Tämä vaikutti päätökseen tehdä tutkimus kvalitatiivisena, sillä tässä tapauksessa vastaajien kokemukset herkkyydestä ovat pääosassa. Kvalitatiivisen tutkimuksen yksi tavoitteista on saada ainutlaatuinen ryhmä kertomaan jotain erityistä kyseessä olevasta ilmiöstä. (Ronkainen, Mertala & Karjalainen 2008, 18.) Tässä tapauksessa kyseessä on vastaajajoukon kokemuksia ja käsityksiä kuvaavan tiedon etsiminen. Kvalitatiivisen tutkimuksen ei tule olla jäykkä, vaan on tärkeää säilyttää kirjoitusasu, joka vangitsee lukijan mielenkiinnon (Lichtman 2013, 269). Tutkimustuloksia kerrottaessa on hyödynnetty suoria lainauksia, mikä toimii yhtenä mielenkiinnon kasvattajana lukijalle.

Kvalitatiivinen tutkimus voidaan nähdä prosessina, jossa pyritään tutkittavan ilmiön käsitteellistämiseen. Tämä poissulkee ajatuksen etukäteen hahmotetun teorian testauksesta. Laadullista tutkimusta tehdessä tutkijan teoreettiset näkemykset ovat kuitenkin osaltaan antamassa suuntaa tutkimuksen etenemiselle. Tutkimuksen teoreettinen näkökulma muokkautuu tutkimuksen teoriapohjan ja käytännön kokemuksen yhteisvaikutuksesta. Teoreettiset oletukset voivat osaltaan ohjata tutkijan lähestymistapaa tutkittavaan ilmiöön, mutta myös käytännön kokemus voi tuoda mukanaan uutta tietoa ja uusia käsitteellistyskäsitteitä tutkittavasta aiheesta. (Kiviniemi 2018, 77.) Tätä tutkielmaa tehdessä teoreettinen viitekehys muodostui saatujen vastauksien pohjalta, joten voidaan todeta, että tutkielman tarkoituksena ei ole testata etukäteen hahmoteltua teoriaa.

Laadullinen tutkimus on luonteeltaan analyttistä ja synteettistä. Analyttisyys näkyy aineiston luokittelussa sekä jäsentämisessä eri teema-alueisiin, jotta aineisto on helpommin tulkittavissa. Synteesiä luova temaattinen kokonaisrakenne tekee aineistosta kokonaisen. Tämän myötä aineiston raportoinnissa tulee välttää rikkonaisuus ja pyrkiä käsittelemään aineistosta nousseita teemoja kokonaisvaltaisesti. Tätä näkökulmaa hyödyntäen aineiston analysoinnin tavoitteena on löytää tärkeimmät ydinkategoriat kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä sekä tukipilariksi tutkimustulosten analysoinnille. Laadullisessa tutkimuksessa onkin keskeistä löytää teoreettiset ydinkategoriat, jotka osaltaan auttavat pelkistämään ja

jäsentämään tutkittavaa teoriaa. (Kiviniemi 2018, 78, 83.) Tässä tutkielmassa saatu aineisto on jaettu tutkimuskysymysten mukaisesti ja tulostulokset etenee saatujen ydinkategorioiden pohjalta. Tästä lisää luvussa 3.5 Aineiston keruu ja analyysi.

Ahosen (1994) mukaan laadullisen ja määrällisen tutkimuksen väliset rajat ovat osittain päällekkäin. Erityisesti fenomenografian osalta laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään ilmiötä, eikä luokittele sitä kausaalisuhteisiin. (Ahonen 1994, 126.) Vaikka laadullisen ja määrällisen tutkimusmenetelmän välillä on paljon eroavaisuuksia, ei Metsämuuronenkaan (2008) aseta traditioita vastakkain. Kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmiä ovat havainnointi, tekstianalyysi, haastattelu sekä litterointi. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa havainnointi on alustavaa työtä, esimerkiksi tutkimuslomaketta varten, kun taas kvalitatiivisessa tutkimuksessa havainnointi on perustava menetelmä ilmiön ymmärtämisessä. Tekstianalyysi määrällisessä tutkimuksessa pohjautuu tutkijan asettamien kategorioiden laskemiselle, kun taas laadullisessa sitä käytetään ymmärryksen apuvälineenä. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa käytetään myös enemmän strukturoituja valintakysymyksiä ja avointen kysymysten rooli on merkittävämpi. Litterointia käytetään harvoin määrällisessä tutkimuksessa, toisin kuin laadullisessa se on apu vastauksien ymmärtämisessä. (Metsämuuronen 2008, 14.)

Kvalitatiivista tutkimusprosessia voidaan myös pitää tutkijan oppimisprosessina, sillä tutkimusta tehdessä pyritään kasvattamaan tutkijan tietoisuutta kyseisestä ilmiöstä. Tutkijaa pidetään ensisijaisena tutkimusvälineenä, jonka kautta tutkimuskohteesta kertyy tietoa. (Kiviniemi 2018, 79.) Tätä tutkielmaa tehdessä yksi henkilökohtaisista tavoitteistamme oli kasvattaa omaa tietämystä oppilaan herkkyyden piirteistä sekä herkän oppilaan kohtaamisesta.

Fenomenografinen tutkimusote

Tämän tutkielman lähestymistapa on fenomenografinen tutkimussuuntaus, jonka tarkoituksena on tutkia ihmisten käsityksiä kyseessä olevasta ilmiöstä. Ilmiö on tutkimussuuntauksen mukaan ihmisten ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta saatu kokemus, josta yksilö rakentaa käsityksen. Käsitys on ajatusten ja kokemusten avulla muodostettu kuva jostakin ilmiöstä. Fenomenografisessa tutkimuksessa henkilöiltä löydetään yleensä useita käsitteitä ilmiöstä, sillä ihminen muuttaa käsityksiään melkein jatkuvasti. Fenomenografit vertailevatkin eri ihmisten käsityksiä ja suhteuttavat heidän käsityksiänsä muihin. (Ahonen 1994, 116-117.) Fenomenografisen tutkimussuuntauksen avulla pystyimme tutkimaan alakoulun luokanopettajien käsityksiä herkkyydestä. Vastaajien käsitykset herkkyydestä voivat vaihdella ja saadut kokemukset ovat voineet lisätä tietoisuutta piirteestä. Tämän

tutkielman tarkoituksena on fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti vertailla sekä suhteuttaa vastaajien kokemuksia piirteestä ja mahdollisesti löytää yhteneväisyyksiä teoreettisen viitekehyksen kanssa.

Fenomenografian avulla tutkitaan, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa. Ilmiöön liittyvät käsitykset vaihtelevat ihmisten välillä ja käsitysten erilaisuus riippuu ikäkaudesta, kokemuksista tai sukupuolesta. Ihmisen muodostamia käsityksiä voidaan kutsua esikäsityksiksi, jotka toimivat pohjana uusille kokemuksille. (Ahonen 1994, 114-115; Metsämuuronen 2008, 35.) Vaikka fenomenografisen tutkimussuuntauksen mukaan ihmisen käsityksen tietystä ilmiöstä voivat vaihdella iän tai sukupuolen mukaan, tässä tutkielmassa ei kuitenkaan ole selvitetty näitä tietoja vastaajilta. Koska herkkyydestä on tällä hetkellä vähän tutkimustietoa, halusimme löytää tämän tutkielman avulla yleispätevää tietoa liittyen oppilaan herkkyyteen sekä piirteen kohtaamiseen.

Fenomenografisen tutkimusnäkökulman osalta täytyy kuitenkin huomioida, että käsitys ei ole sama asia kuin mielipide vaan tietyistä perusteista rakennettu kuva jostakin ilmiöstä. Sen avulla ihminen jäsentää uutta informaatiota tutkittavaa asiaa kohtaan. Fenomenografisen tutkimussuuntauksen ajatuksena on, että ihminen on tietoinen olento, joka rakentaa tietoisesti käsityksiä ilmiöstä sekä osaa ilmaista ne kielellisesti. (Ahonen 1994, 117.)

1970 -luvulla Ference Marton alkoi tutkia Göteborgin yliopistossa opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta, mikä on edelleen fenomenografisen tutkimuksen keskeinen kohde. (Metsämuuronen 2008, 35.) Martonin mukaan maailmassa ei ole objektiivista todellisuutta, josta ihminen muodostaa mielekkäitä kuvauksia aistien avulla ja niiden pohjalta kehittää henkilökohtaisen maailmansa, kuten fenomenologinen suuntaus antaa olettaa. Ihmisen ajattelu on osa ilmiötä ja ongelmia. Martonin mukaan on vain yksi maailma, joka ilmenee eri tavalla ihmisten käsityksissä. (Ahonen 1994, 116.)

Fenomenografinen tutkimussuuntaus on lähellä opettajaa sekä opetusta, sillä sen hyödyntäminen auttaa opettajaa kiinnittämään huomiota siihen, mitä oppilas ajattelee opetuksen aikana, mikä olikin yksi perustelu tämän tutkimussuuntauksen valitsemiselle. Tutkijan on osoitettava, miten opettaja voi työssään saada selville oppilaan esikäsityksiä sekä rakentaa vuorovaikutustilanteita, jotka tukevat erilaisia käsityksiä. (Ahonen 1994, 158.)

3.3 Verkkokysely aineistonkeruumenetelmänä

Kysely toteutettiin Google Forms -verkkolomakkeella. Kyseinen verkkolomake oli helpokäyttöinen ja selkeä, mikä oli yksi perustelu sen valitsemiselle. Verkkokyselylomake muodostui avoimista kysymyksistä, jolloin vastaamisen pituutta ei tarvinnut rajata.

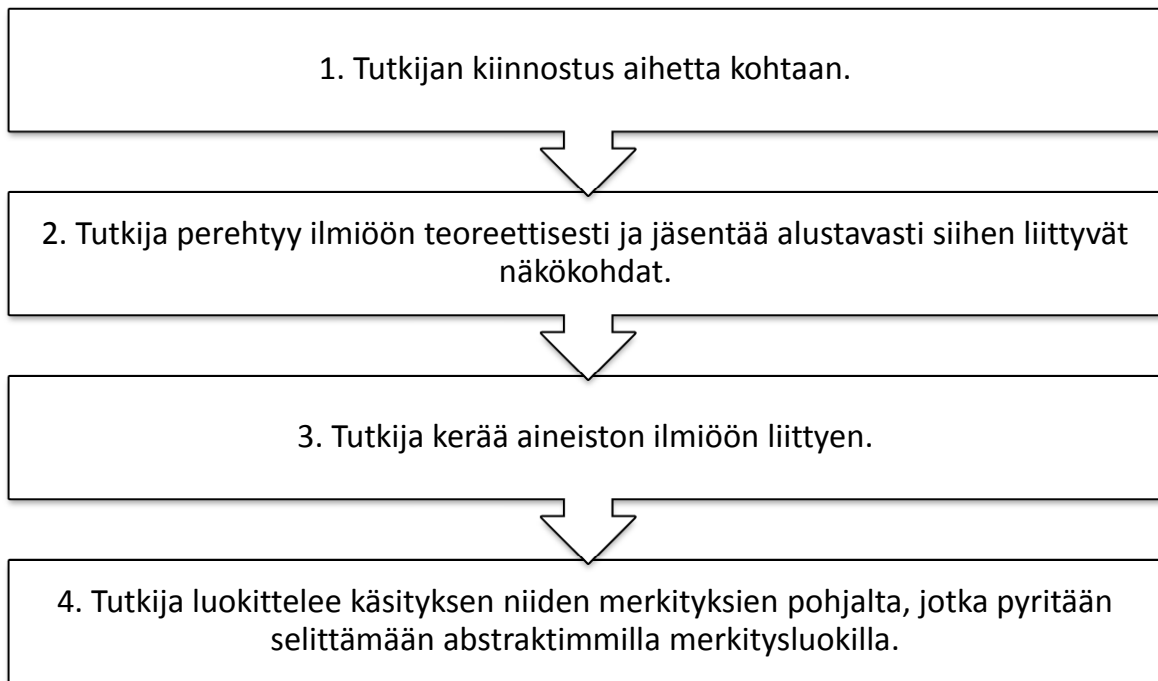
Verkkolomakkeen hyviin puoliin kuuluu vastausten tallentuminen suoraan sähköiseen muotoon, mikä helpottaa työskentelyä ja aineiston analysointia (Vehkalahti 2014, 48). Verkkokyselyn nopeus kyselyä toimittaessa ja vastauslomaketta palauttaessa helpottaa sen hyödyntämistä. Näiden lisäksi taloudellisuus liittyy vahvasti sähköiseen kyselyyn, sillä aineistonkeruuvaihe ei vaadi juurikaan kuluja ja vastauksia voidaan saada ympäri maapalloa, jolloin maantieteellisiä esteitä vastaamiselle ei ole.

Verkkokyselyn yksi hyvistä puolista on myös siinä, että kysymykset voidaan laittaa pakollisiksi, jolloin vastaaja ei pääse eteenpäin, ennen kuin hän on vastannut jokaiseen kysymykseen. Tutkimuksen kannalta on hyvä, että jokaiseen kysymykseen on vastattava, jolloin tietoa voidaan saada enemmän. Pakolliset kysymykset voivat toisaalta olla myös haitaksi, jos vastaajilla ei ole riittävää tietoisuutta vastaamiseen, silloin osa tutkimukseen osallistujista voi jopa keskeyttää kyselyyn vastaamisen. (Valli 2018, 102.)

Verkkokyselyn avulla aineistoa ei tarvinnut litteroida, sillä se oli valmiiksi sähköisessä muodossa ja siinä muodossa kuin vastaaja on sen itse kirjoittanut. Tämä lisää aineiston luotettavuutta, sillä mahdolliset litterointivaiheessa tehdyt virheet jäävät kokonaan pois. (Valli & Perkkilä 2018, 118.) Aineiston analyysiä helpotti se, että aineistoa pystyi tarkastelemaan kysymys kerrallaan, jolloin jokaisen opettajan vastaukset tulivat allekkain kysymyksen yhteyteen. Google Forms -lomakkeen avulla pystyi tarkastelemaan myös yksittäisen opettajan vastauksia eri kysymyksiin.

3.4 Aineistonkeruu ja analyysi

Fenomenografisen tutkimussuuntauksen mukaan tutkimuksen kulku etenee seuraavien vaiheiden kautta (Ahonen 1994, 115).



Kuvio 2. Fenomenografisen tutkimuksen kulku.

Tutkimuksen aineisto on kerätty kesällä 2018 kyselylomakkeen avulla (Liite 1), joka jaettiin Alakoulun aarreaitta -Facebook ryhmään. Alakoulun aarreaitta on yksi opetusalan ryhmistä, joka on ensisijaisesti tarkoitettu kasvatus- ja opetusalan toimijoille. Ryhmässä on yhteensä yli 30 000 jäsentä, mikä oli positiivinen asia aineistonkeruuta ajatellen.

Tutkimuksen aineisto koostuu 15:sta alakoulun luokanopettajan vastauksesta. Aineiston pienen koon vuoksi tutkimuksessa ei tähdätä yleistykseen tai tilastollisuuteen, vaan tarkoituksena on kuvailla, tulkita sekä ymmärtää ilmiötä paremmin. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistykseen vaan pyritään kuvaamaan kyseessä olevaa ilmiötä, ymmärtämään tietynlaista toimintaa sekä antamaan teoreettinen tulkinta ilmiölle. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.)

Laadullista tutkimusta tehdessä vastaajilla tulisi olla mahdollisimman paljon tietoa ja kokemusta kysytystä aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Herkkyys käsitteenä on vastikään noussut pinnalle, joten tieto siitä voi olla hyvinkin erilaista eri ihmisillä. Tämän vuoksi halusimme selvittää kyselylomakkeen avulla kyselyyn vastanneiden alakoulun luokanopettajien tietoisuutta herkkyydestä. Kysymys toimi ikään kuin lämmittelykysymyksenä, minkä avulla kyselyyn vastaaja pääsee vähitellen mukaan aiheeseen (Valli 2018, 94).

Kyselylomaketta on käytetty tutkimuksien aineistonkeruumenetelmänä jo 1930 -luvulta lähtien. Kyselyä laadittaessa tulee olla huolellinen, sillä se luo pohjan tutkimukseen onnistumiselle. Kysymykset eivät saa olla johdattelevia tai epämääräisiä ja niiden muoto tulee olla tarkoin valittu, sillä kyselyn tekijän ja siihen vastaavan henkilön välille voi tulla väärinymmärryksiä. Kyselylomakkeen kysymyksiä lähdetään pohtimaan tutkimuskysymysten näkökulmasta, jonka avulla vältetään turhilta kysymyksiltä. (Valli 2018, 92-93.)

Kyselylomakkeen toimivuutta kokeiltiin pilottikyselyllä, joka toteutettiin yhdelle alakoulun luokanopettajalle. Vastauksien perusteella joitakin kysymyksiä vielä muokattiin ja muutama kysymys lisättiin ennen varsinaisen kyselyn jakamista. Loppujen lopuksi kyselylomake sisälsi kahdeksan avointa kysymystä (Liite1). Kyselyä tehdessä on tärkeä pitää mielessä lomakkeen sopiva pituus, sillä liian pitkä lomake voi ajaa vastaajan luopumaan vastaamisesta (Valli 2018, 95).

Kyselylomakkeen kysymyksissä painotettiin esimerkkien jakamista, jotta saatu aineisto olisi mahdollisimman kattava tutkimuskysymyksiä ajatellen. Avointen kysymysten avulla voidaan saada tutkimuskysymysten näkökulmasta hyödyllistä tietoa, joka voisi jäädä havaitsematta esimerkiksi valmiiden vastausvaihtoehtojen vuoksi (Vehkalahti 2014, 25). Avointen kysymysten avulla voidaan saada perusteellisesti selville vastaajan mielipide kyseiseen asiaan. Niiden avulla on myös mahdollisuus saada hyviä ideoita aiheeseen liittyen. (Valli 2018, 114.) Se, että vastaajilla ei ole valmiita vastausvaihtoehtoja, antaa myös enemmän tietoa vastaajien aihetietoisuudesta sekä siitä, mikä on vastaajien mielestä keskeistä ja tärkeää liittyen tutkittavaan aiheeseen (Hirsjärvi ym. 2006, 190). Toisaalta vastaajan jättämä vastaus ei välttämättä ole tarpeeksi tarkka, jolloin vastaus on hyödytön, mikä voi koitua avointen kysymysten huonoksi puoleksi (Valli 2018, 114).

Taustatietokysymyksenä toimi alakoulun luokanopettajien työkokemukset vuosina. Muissa kysymyksissä keskitytään vastaajien ymmärrykseen ja kokemukseen herkkyydestä, sen ilmenemisestä sekä kohtaamisesta. Kyselylomakkeen kysymykset 3 ja 4 liittyvät opettajan tietoisuuteen siitä, minkälaisista piirteistä hän tunnistaa herkän oppilaan ja miten ne näkyvät luokkahuonetyöskentelyssä. Kysymykset 5 ja 6 käsittelevät opettajan pedagogisia keinoja herkkyyden kohtaamiseen sekä sen huomioimiseen. Vastaajille annettiin myös mahdollisuus kertoa, mitä muita huomioita heillä on herkkyydestä (kysymys 7). Lopuksi kartoitetaan kyselyyn vastanneiden alakoulun luokanopettajien mielipiteitä siitä, onko herkkyydestä tarpeeksi tietoa (kysymys 8).

Aineiston analysointivaiheessa tutkijan rooli on merkittävä, sillä tutkijan on saatava kokonaisvaltainen ymmärrys aiheesta samalla tulkiten tutkimusten tuloksia. Omien tulkintojen lisäksi saadut tulokset tulee yhdistää aiempaan teoriaan, sillä sen osa laadullisessa tutkimuksessa on merkittävä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 18.)

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaan tutkimusaineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus, jossa analyysiyksiköt eivät ole etukäteen suunniteltuja, vaan ne valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Aiemmallalla teorialla ei tulisi olla yhteyttä analyysin toteuttamisen ja lopputulosten kanssa aineistolähtöisyyden vuoksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.)

Tuomi ja Sarajärvi (2009) viittaavat Kyngäksen ja Vanhalaan (1999), joiden mukaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti sekä objektiivisesti. Tämän analyysimenetelmän avulla pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Aineiston analyysin tavoitteena on löytää keskeiset ydinkategoriat sekä perusulottuvuudet, jotka kuvaavat tutkittavaa ilmiötä ja joiden varaan tutkimustulosten analysointi voidaan rakentaa sekä luoda sanallinen ja selkeä kuvaus kyseessä olevasta ilmiöstä. Sisällönanalyysin tehtävänä on järjestää aineisto tiiviiseen sekä selkeään muotoon kadottamatta siihen liittyvää tietoa. Tarkoituksena on luoda mielekästä sekä selkeää informaatiota, mikä auttaa selkeiden ja luotettavien johtopäätösten teossa. (Kiviniemi 2015, 83; Tuomi & Sarajärvi 2009, 103, 108.)

Laadullisesta aineistosta voi löytyä asioita, joita ei ole etukäteen osannut ajatella, mutta kaikkia kiinnostavia asioita ei voi kertoa samassa tutkimuksessa. Tutkimuksen kannalta on valittava tarkka rajausta ilmiöön liittyen sekä edetä tämän rajauksen mukaan. Se, mitä tutkimuksella halutaan, näkyy sen tarkoituksesta ja tutkimuskysymyksistä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92.) Saatua tutkimustuloksia tarkasteltiin tutkimuskysymyksiensä kannalta, joka antoi tarkan rajauksen tutkielman etenemiselle.

Aineiston analyysissä lähdettiin liikkeelle alkuperäisilmaisujen huolellisella läpikäymisellä etsien samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia. Vastauksia tutkiessa löytyi samankaltaisuuksia, jotka merkattiin korostuskynällä, mikä auttoi aineiston redusointia. Samaa tarkoittavat käsitteet ryhmiteltiin yhdeksi luokaksi sekä nimettiin ilmauksia kuvaavalla käsitteellä. Tämän vaiheen myötä aineisto tiivistyi, sillä yksittäiset vastaukset alkoivat muodostaa kokonaisuuksia. Saatu luokittelu muodostaa pohjan tutkimuksen rakenteelle sekä alustaville kuvauksille tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.)

Alla oleva lainaus on esimerkki aineiston redusointivaiheesta. Tässä esimerkissä on eroteltu tunteiden ilmaisu (pinkki), havainnointikyky (sininen) ja aistiherkkyys (keltainen) omiksi teemoiksi yhdestä vastauksesta. Vastausten teemat toistuivat selkeästi ja vastauksia, jotka eivät sopineet muodostettuihin kategorioihin tai liittyneet tutkimuskysymyksiin, ei juurikaan tullut. Muutamat kategorioihin kuulumattomat vastaukset on tuotu esille tutkimustulosten kappaleiden lopussa. Ohessa esimerkki kyselylomakkeen kysymykseen *“Miten tunnistat oppilaan, jolla on herkkyyden piirteitä?”*

“Pahoittaa mielensä epäonnistumisesta, kaverin kommentista tai pettymyksestä kyyneliin saakka. Herkkä voi huomata muutokset rutiineissa ja reagoida niihin tai olla valtavan empaattinen ja oikeudenmukainen, niin että pahoittaa mielensä kaverin puolesta tai vaikka osaa hienosti huomata yksinäisen ja ottaa hänet mukaan. Voi olla myös levottomuutta, keskittymisen vaikeutta tai itkuisuutta, jos on herkkä melulle. Esimerkkejä olisi vaikka kuinka.” (Opettaja 3)

Alleviivauksen jälkeen aineisto taulukoitiin ja tarkistettiin. Alla oleva taulukko (taulukko 2) kuvaa tunneilmaisuun liittyneitä vastauksia kyselyyn vastanneilta luokanopettajilta. Ensimmäisessä sarakkeessa on alkuperäinen ilmaus ja vastanneen luokanopettajan lyhenne. Toisessa saarakkeessa esitellään pelkistetty ilmaus, joiden perusteella löytyi kolmanteen sarakkeeseen alaluokka. Aineistoa redusoimalla tunneilmaisuun liittyen löytyi yläluokka kuvaamaan saatuja vastauksia. Tulosten kerronnassa aineiston yläluokat ovat ohjanneet aineiston käsittelyä ja luoneet kehykset opettajien vastausten kuvailulle.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston analyysistä

Suora lainaus	pelkistetty ilmaus	alaluokka	Yläluokka
<p>O11: on hyvin empaattinen</p> <p>O3: olla valtavan empaattinen ja oikeudenmukainen, niin että pahoittaa mielensä kaverin puolesta</p> <p>O10: Eleet ja olemus muuttuvat silloin, kun joku toinen kokee voimakkaita tunteita.</p> <p>O4: Ovat rehellisiä, osaavat yleensä katsoa asioita myös toisen näkökulmasta.</p> <p>O3: tai vaikka osaa hienosti huomata yksinäisen ja ottaa hänet mukaan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vahva empatiakyky - Oikeudenmukaisuus - Rehellisyys - Muiden läsnäolevien ihmisten huomiointi 	Voimakas empatia	Tunteiden ilmaisu
<p>O3: itkuisuutta</p> <p>O17: itkuisuutta</p> <p>O5: Herkkyys voi näkyä myös itkuherkkyytenä</p> <p>O8: ja joskus itkuherkkyydestä.</p> <p>O4: Monet kyyneltyvät helposti</p> <p>O11: Lapsi pahoittaa mielensä /itkee hyvin herkästi</p> <p>O3: Pahoittaa mielensä epäonnistumisesta, kaverin kommentista tai pettymyksestä kyyneliin saakka.</p> <p>O10: Pettymysten kohdatessa herkkä oppilas helposti itkee tai muuten näyttää selkeästi järkyttyneeltä.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Itkuherkkyys erilaisissa tilanteissa - Mielen pahoittaminen epäonnistumisesta, kaverin kommentista, - Pettymyksien vaikutus 	- Itkuherkkyys	
<p>O11: Tunteiltaan herkkä oppilas voi elää tunteissaan hyvin äärilaidoilla esim. superiloinen, supervihainen tai supersurullinen.</p> <p>O11: suuttuu/raivostuu helposti.</p> <p>O14: Hän uskaltaa tai ei pysty estämään tunteiden esille nousemista.</p> <p>O12: Lapselle puhkeaa äkillinen ikävä tilanteissa, missä opettaja kertoo esimerkiksi tarinaa, jonka yksityiskohdasta tulee mieleen äiti/isä/mummo/ukki tai joku sisaruksista.</p> <p>O10: Oppilas aistii herkästi, jos joku toinen ajattelee hänestä pahaa. Kokee herkästi, että häntä kiusataan.</p> <p>O9: Oppilaan reagointi on voimakkaampaa kuin ns normaali oppilaan.</p> <p>O16: Joskus taas (usein pojilla) ilmenee uhmakkuutena ja asenteena 'minä vastaan muut.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vahva tunteiden ilmaisu ja reagointi - Äkillinen ikävä - Tunne kiusaamisesta herkässä - Poikien uhmakkuus ja asenne 	-Voimakas tunteisiin reagoiminen	

Tutkimuksen kohdejoukko

Aineistokyselyyn vastasi 15 alakoulun luokanopettajaa, jotka ovat tunnistaneeet herkkyyden piirteitä oppilaissa ja muokanneet toimintaansa sen myötä. Vastaajat on nimetty termeillä Opettaja 3, ..., Opettaja 17, joista käytämme myös lyhenteitä O3, ..., O17. Vastaajat nimimerkit alkavat numerosta kolme, koska vastausnumero yksi ja kaksi olivat pilottiaineistoa, joita emme voineet hyödyntää tässä tutkielmassa. Toinen sarake kuvaa opettajien työkokemusta vuosina. Vastaajien työkokemus jakautui 1-30 vuosiin, joista ainoastaan kaksi oli työskennellyt saman ajan eli yhteensä kuusi vuotta luokanopettajana. Muita samankaltaisuuksia työkokemuksista ei löytynyt. Kyselyyn vastaajien luokanopettajien ei tarvinnut mainita sukupuoltaan eikä vuosiluokkaa/luokkia, jossa/joissa ovat kohdanneet herkkiä piirteitä omaavan oppilaan. Tutkielman tarkoituksena oli selvittää yleisellä tasolla alakoulun luokanopettajien tietoisuutta herkkyydestä sekä saada tietoa toimivasta piirteen kohtaamisesta. Alla olevasta taulukosta (Taulukko 2) näkyy kyselyyn vastanneiden alakoulun luokanopettajien taustatiedot.

Taulukko 2. Vastaajien taustatiedot

Vastaaja	O3	O4	O5	O6	O7	O8	O9	O10	O11	O12	O13	O14	O15	O16	O17
Työkokemus vuosina	15	16	6	11	4	12	1	9	14	30	6	5	25	17	19

3.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Ihmistieteellisessä tutkimuksessa luotettavuuden tarkastelun kannalta lähtökohtana on tutkimusmenetelmien ja tutkittavan ilmiön perusrakenteen vastaavuus. Koska tutkimusmenetelmästä ei voida sanoa, onko se luotettava vai ei, tutkimuksen luotettavuus määräytyy suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Luotettavuuden pohdinnalla pyritään saamaan perustelut sille, että saadut tutkimustulokset eivät ole satunnaisten asioiden seurauksia. (Metsämuuronen 2006, 200.)

Tutkielman tarkoituksena on saada alakoulun luokanopettajilta tietoa herkkyydestä sekä herkän oppilaan kohtaamisesta, joten kyselyyn vastaamisen yhteydessä oli tärkeä painottaa tätä näkökulmaa. Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata tiettyä ilmiötä ja siihen liittyvää toimintaa sekä antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta kyseessä olevalle ilmiölle. Tämän vuoksi on tärkeää, että tutkielmaan osallistuvat henkilöt tietävät tutkittavasta aiheesta ja mahdollisesti omaavat kokemuksia siitä. Täten tässä tutkielmassa tutkittavien valinta on harkittua, jotta se vastaa tutkimuksen tarkoitusta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87-88.)

Koska tutkimuksen aineisto liittyy ihmisten kokemuksiin, sitä kerätessä on tärkeä huolehtia vastaajien yksityisyydestä ja anonymiteetistä (Lichtman 2013, 66; Tuomi & Sarajärvi 2003, 138). Tuomen ja Sarajärven (2003) mukaan eettistä pohdintaa ajatellessa, tutkittavien on tiedettävä, kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan sekä miksi tutkimus toteutetaan (Tuomi & Sarajärvi 2003, 126). Kyselylomakkeen alussa kerrotaan perustietoja kyselystä sekä mainitaan henkilöiden yksityisyyden turvaamisesta. Myös tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) mukaan kyselyyn perustuvissa tutkimuksissa tutkittavalla tulee olla tieto tutkimuksen aiheesta, tutkimuksen todellisesta tarkoituksesta sekä vastaamiseen menevästä ajasta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012).

Tutkielmaan osallistumisen yhteydessä ei tehty kirjallista sopimusta, joten kyselyyn vastaaminen oli täysin vapaaehtoista ja vetäytyminen oli myös mahdollista, jolloin näitä vastauksia ei huomioida tutkielman teossa. Alakoulun luokanopettaja hyväksyi osallisuutensa tutkimukseen kyselyä lähettäessä. Käsittelimme aineiston luottamuksellisesti eikä saaduista tuloksista voi tunnistaa vastaajien henkilöllisyyttä. Tutkielman valmistumisen jälkeen saatu aineisto hävitetään.

Fenomenografinen tutkimusote ei tavoittele ilmiön yleistettävyyttä, jolloin tutkittavia henkilöitä ei ole kovinkaan montaa. Tutkielman määrällisen laajuuden sijaan tärkeämpää on aineiston syvyys. (Ahola 1994, 152.) Tässä tutkielmassa kyselyyn vastasi 15 alakoulun luokanopettajaa. Vastauksista löytyi huomattavasti yhteneväisyyksiä, mutta aineiston syvyyden lisääviä eroavaisuuksiakin löytyi. Saadut vastaukset ovat myös suurilta osin yhteneväisiä teoreettisen viitekehyksen sekä muun aiempien tutkimuksien kanssa. Tutkittavaa ilmiötä ajatellessa teoreettisessa viitekehyksessä sekä tutkimustuloksia kerrottaessa on perehdytty laajasti oppilaan herkkyyteen sekä piirteen kohtaamiseen kirjallisuuden ja

aiempien tutkimuksien avulla, joten teorian vähäisyys ei ole esteenä tämän tutkimuksen luotettavuudelle.

Tutkielman aineisto jakautui kahteen kategoriaan, jotka on jaettu eri alaluokkiin. Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan kategorioiden laatiminen on aineiston analyysin kriittinen vaihe, sillä tutkijan henkilökohtaiset tulkinnat ovat suuressa roolissa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 103). Jokainen kategoria vastaa kattavasti annettuihin tutkimuskysymyksiin, joten kategorioiden määrää voidaan pitää riittävänä. Tutkija ei saa ylitulkita tuloksista saamiaan johtopäätöksiä eikä kirjata merkintöjä, jotka eivät liity tutkittavaan ongelmaan tai teoreettisiin lähtökohtiin (Ahonen 1994, 154-155). Tutkimusta tehdessä on myös tärkeä huomioida henkisten haittojen välttäminen. Tuloksia analysoidessa tutkittavan vastauksia on arvostettava sekä kirjoittamistapa tulee olla kunnioittava (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012).

Laadullisen aineiston keruussa viitataan saturaation käsitteeseen, jonka mukaan tutkija ei päästä etukäteen, kuinka monta aineistoa hän aikoo tutkia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 171). Kanasen (2017) mukaan uusia havaintoyksikköjä otetaan tutkittavaksi siihen asti, kun ne eivät tuota enää uutta tietoa (Kananen 2017, 179). Aiemmin ei ole tutkittu alakoulun luokanopettajan kokemuksista oppilaan herkkyyttä kohtaan, joten tässä tutkielmassa ei voitu etukäteen arvioida, millaisia ja kuinka paljon vastauksia saadaan. Aihe on kuitenkin kasvatusalalla työskentelevien henkilöiden kannalta tärkeä, mikä antoi luottamusta sopivalle vastausprosentille. Kuten Hirsjärvi ym. (2006) mainitsee, ei ole olemassa edes kahta samalla tavalla ajattelevaa opettajaa, joten näkökulmia aiheeseen tulee varmasti useita (Hirsjärvi 2006, 171).

Kvalitatiiviseen tutkimuksen luotettavuutta käsitellään validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä. Validiteettikysymys on teoreettinen sekä monivaiheinen. Tutkijan on osoitettava, että kyseessä olevaa tutkimusasetelmaa ja kohdejoukkoa käyttämällä voidaan vastata tutkimuskysymyksiin. Tutkijan täytyy myös kyetä arvioimaan saatujen vastausten yleistettävyyttä. (Pyörälä 1995, 15.) Validiteetin tulee olla tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta ensisijainen peruste, sillä täytyy olla varma siitä, että tutkimuksessa mitataan tutkimuskysymysten kannalta oikeaa asiaa (Vehkalahti 2014, 41). Reliabiliteetti liittyy kvalitatiivisessa tutkimuksessa saadun aineiston käsittelyyn sekä analyysin luotettavuuteen. Reliabiliteetilla viitataan aineiston pysyvyyteen, joka tarkoittaa, että aineiston uusintamittaus vahvistaa tutkimustulokset. (Kananen 2017, 175.) Ahonen (1994) toisaalta mainitsee, että

tutkimuksen luotettavuutta ei voi tarkistaa toistamalla tutkimusta. Uusi tutkimus voi kuitenkin tarkentaa tietoa sekä tuoda lisäpiirteitä tutkittavaa asiaa kohtaan. (Ahonen 1994, 130-131.)

Kyselytutkimuksella on heikkoutensa, jotka voivat vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Kyselytutkimuksessa, jossa vastaajat ovat tuntemattomia, ei ole mahdollista varmistaa, ovatko vastaajat pyrkineet vastaamaan kysymyksiin huolellisesti ja rehellisesti. Väärinymmärrysten määrä voi olla myös yleistä, jolloin vastaukset eivät välttämättä tule vastaajan näkökulmasta. Vastaajilla ei välttämättä ole samankaltaista tietoa aiheesta, joka voi vaikuttaa luotettavuuteen. (Hirsjärvi ym. 2006, 184.)

Analyysin luotettavuutta voidaan parantaa esimerkiksi rinnakkaiskoodauksen avulla. Tämä tarkoittaa sitä, että aineiston käsittelyn ja analyysin tekee tutkija sekä tutkimusapulainen, jonka jälkeen saatuja havaintoja verrataan keskenään. (Pyörälä 1995, 15; Ahonen 1994, 131.) Tuomi ja Sarajärvi (2002) viittaavat teoksessaan triangulaation käsitteeseen. Tässä tapauksessa hyödynnetään tutkijaan liittyvää triangulaatiota, jolloin tutkijoina toimii useampi henkilö. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 142.) Tässä tutkielmassa triangulaatio on mukana koko tutkimuksen teon ajan, mikä on mahdollistanut asioiden monipuolisemman läpikäymisen. Koska tässä tapauksessa tutkijoita oli kaksi, aineiston käsittely- ja analyysivaiheessa hyödynnettiin rinnakkaiskoodauksen kaltaista tapaa aineiston luotettavuuden parantamiseksi. Tämän tutkielman tutkijat analysoivat aineiston itsenäisesti, jonka jälkeen saatuja tuloksia verrattiin keskenään. Saatujen havaintojen yhteneväisyydet loivat pohjan tutkielman analyysille. Se, että tutkielma toteutettiin parityönä, toi objektiivisuutta herkkyyden havainnointiin, kun tutkijan henkilökohtaiset näkemykset ja kokemukset aiheesta eivät yhtä todennäköisesti vaikuta aineiston analysointiin.

4 Tutkimustulokset

Tässä osassa tutkielmaa käsitellään kyselyyn vastanneiden alakoulun luokanopettajien vastauksia liittyen oppilaan herkkyyteen sekä piirteen kohtaamiseen. Kyselylomakkeen kysymykset muotoiltiin niin, että tutkimuskysymysten kannalta saadaan mahdollisimman kattavat vastaukset. Aineistoa on käsitelty teemoittain ja jaettu tutkimuskysymyksiin liittyen kahteen eri osaan: *“Miten alakoulun luokanopettaja voi tunnistaa oppilaan herkkyyden?”* ja *“Mitä keinoja alakoulun luokanopettaja voi käyttää herkän oppilaan kohtaamisessa?”* Aineiston teemoitteluvaiheessa nousi selkeitä luokkia, joiden varaan varsinainen tulosten esittely perustuu. Aineistoa on käsitelty runsaasti suoraan tekstilainauksin sekä tutkielman teoreettiseen viitekehykseen ja aiempiin aihepiiristä tehtyihin tutkimuksiin verraten. Tulostuloksissa on käytetty havainnollistavia kuvioita, jotka selkiyttävät alalukujen tekstin sisäisiä alleviivauksia. Kyselyyn vastanneista luokanopettajista käytetään termejä O1, ..., O17. Tutkimustulosten kerronnassa käytetään lyhenteitä, koska kaikkia tekstikatkelmia ei voitu liittää tulostulokseen.

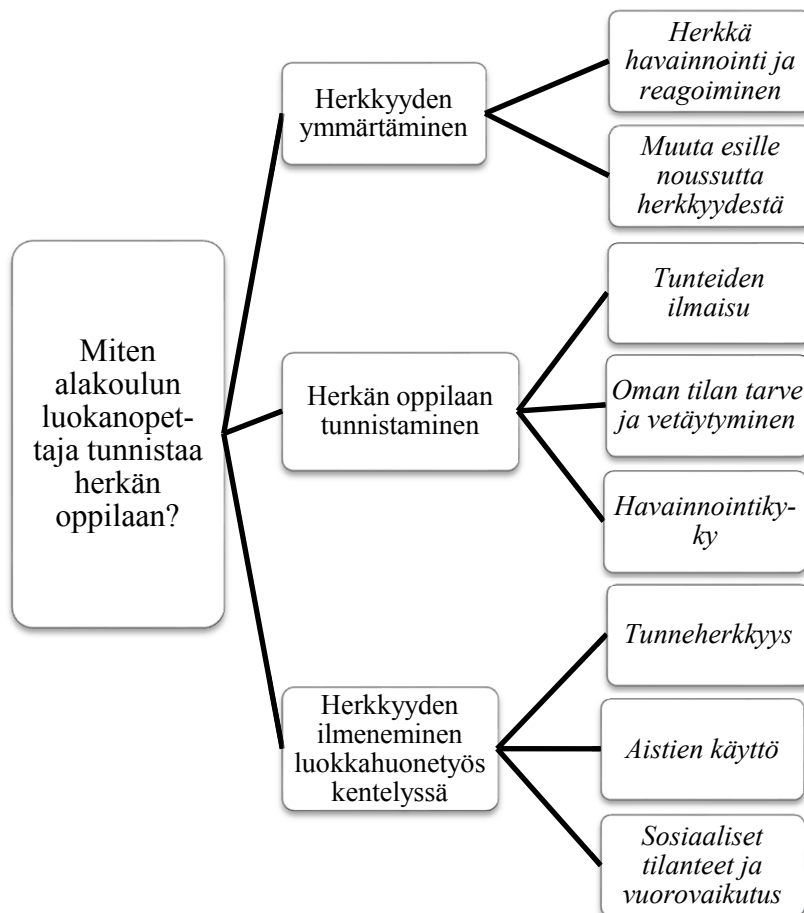
Ensimmäisessä osassa tulosten analysointia kartoitetaan kyselyyn vastanneiden luokanopettajien kokemuksia siitä, miten he ymmärtävät käsitteen herkkyyden. Lisäksi selvitettiin vastaajien käsityksiä siitä, millä tavalla tunnistettavia piirteitä herkkyyteen liittyy ja miten ne näkyvät luokahuonetyöskentelyssä. Ensimmäisen kategorian vastauksia haettiin kyselylomakkeen kysymyksillä 2, 3 ja 4 (Liite 1). Jotta voidaan analysoida, miten alakoulun luokanopettajat kohtaavat herkän oppilaan, on myös tärkeää tietää, miten he käsittävät herkkyyden ja miten he tunnistavat herkkä oppilas. Tulosten ensimmäinen osa kattaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamisen.

Tulosten kerronnan toinen osa antaa vastauksia alakoulun luokanopettajien kokemuksista herkän oppilaan kohtaamisesta. Tämä kategoria vastaa tutkimuskysymykseen *“Minkälaisia keinoja alakoulun luokanopettajat ovat hyödyntäneet herkän oppilaan kohtaamisessa?”* Vastauksia kysymykseen haettiin kysymyksillä 5 ja 6 (Liite 1). Toisessa kategoriassa avoimeen myös niitä vastauksia, joissa vastaajat kertovat, miten ovat ratkaisseet tilanteita, joissa oppilaan herkkyyden on tullut esille kouluarjessa. Tuomme esille myös niitä tukemisen keinoja, miten kyselyyn vastannut luokanopettaja on tukenut herkkää oppilasta sosiaalisissa tilanteissa.

Lopuksi selvitetään, mitä muita huomioita opettajilla on herkistä oppilaista sekä onko herkkyydestä heidän mielestään riittävästi tietoa. Nämä kyselyn osat eivät varsinaisesti vastaa tutkimuskysymyksiin, mutta koimme tärkeäksi ottaa myös nämä näkökulmat osaksi tutkielmaa. Herkkyydestä ei ole vielä paljoa tutkimustietoa, jonka vuoksi koimme tärkeäksi huomioida lisätiedon tarpeen, sillä sen pohjalta voidaan saada jatkotutkimusaiheita. Jatkotutkimusaiheita on esitelty tämän tutkielman pohdinnassa.

4.1 Miten alakoulun luokanopettaja tunnistaa herkän oppilaan?

Herkkyyden tunnistaminen ja sen käsitteen ymmärtäminen vaikuttaa siihen, kuinka opettaja kohtaa herkän oppilaan ja valitsee pedagogiset ratkaisunsa. Seuraava kuvio (Kuvio 3) havainnollistaa tulostulokuvauksen logiikkaa. Tulostulokuvaus on jaettu alalukuihin sekä tekstin sisäisiin alleviivauksiin. Tutkimuskysymyksen alalukuina toimivat *herkkyyden ymmärtäminen*, *herkän oppilaan tunnistaminen* sekä *herkkyyden ilmeneminen luokkahuonetyöskentelyssä*.



Kuvio 3. Tulostulokuvauksen eteneminen

Herkkyyden ymmärtäminen

Seuraavissa alaluvuissa käsitellään, miten kyselyyn vastanneet alakoulun luokanopettajat ymmärtävät käsitteen herkkyyks. Herkkä ihminen käsittelee hienovaraisia ärsykejä, mikä nousi esille myös kyselyyn vastanneiden alakoulun luokanopettajien vastauksissa (Aron 2017, 63). Aineistoa analysoidessa oli selkeää, että kyselyyn vastanneet luokanopettajat tiesivät herkkyyteen liittyvistä piirteistä.

Herkkä havainnointi ja reagoiminen

Seitsemän luokanopettajaa (7/15) mainitsi vastauksessaan fyysisten aistien herkkyyden. Tämän lisäksi yli puolet vastaajista (8/15) viittasi havainnointikyvyn herkkyyteen, mikä sisälsi eri aisteilla havainnoinnin lisäksi myös ilmapiirin ja muiden tunnetilojen aistimisen (O10) sekä herkkyyden taiteelle ja musiikille (O15).

Havainnoinnin ohella vastaajista hieman yli puolet (8/15) painotti tunteella reagoimisen fyysiseen tai sosiaaliseen ärsykkeeseen olevan keskimääräistä voimakkaampi. Tällaisina reaktioina mainittiin muun muassa voimakas empatian kokeminen (O5 ja O8), varautunut tilanteen tarkkailu (O6) sekä riemusta suruun vaihtuvat tilanteisiin liittyvät voimakkaat reaktiot (O8). Seuraavat suorat lainaukset kuvaavat yleispiirteiltään kyselyyn vastanneiden luokanopettajien vastauksia.

“Piirre ihmisessä, joka saa kuulemaan, kokemaan, ymmärtämään, aistimaan ja tuntemaan itseä, muita tai ympäristöä. Lahja.” (Opettaja 4)

“Herkkyyks on ominaisuus, jonia [jonka] mukaan reagoimme eri asioihin ympärillämme.”

(Opettaja12)

Muuta esille noussutta herkkyydestä

Havainnointikyvyn herkkyyden sekä voimakkaamman reagoimisen lisäksi herkkyydestä nousi esille opettajien yksittäisiä herkkyyttä kuvailevia mainintoja. Niitä olivat persoonallisuuden piirteeksi ja synnynnäiseksi piirteeksi luokittelu sekä helposti kuormittuminen. Myös eri tutkijat ovat korostaneet, että herkkyyks on synnynnäinen ominaisuus ja sen perusta on syvällä hermojärjestelmässä (Aron 2017, 17; Chen, ym. 2011).

O7 mainitsi, että kaikki lapset ovat sisimmässään herkkiä. Herkkyys vahvuutena nostettiin esille kahdessa (2/15) vastauksessa, mutta O12 mainitsi herkkyyden olevan myös rasite, joka pitää kyetä tunnistamaan itsessään. O15 muistutti, että herkkyys ei välttämättä ole yksittäinen luonteenpiirre lapsessa vaan herkkä ihminen voi olla myös paksunahkainen toisissa asioissa. Myös Aron korostaa, että jokainen herkkä ihminen on erilainen (Aron 2017, 21).

Herkän oppilaan tunnistaminen

Herkän oppilaan tunnistaminen on jaettu seuraavanlaisiin tekstin sisäisiin alleviivauksiin: *tunteiden ilmaisu, oman tilan tarve ja tilanteista vetäytyminen sekä havainnointikyky*. Seuraava kyselyyn vastanneen luokanopettajan suora lainaus kuvaa hyvin, miten merkittävää on, että oppilaan herkkyys tunnistetaan ja kohdataan.

“Kyllä on tutustuttava lapseen ja juteltavaa asioista, mitkä häntä pelottavat tai jännittävät, miten kokee sosiaaliset tilanteet, jännittävät kirjat, välitunnit jne. Jostakin lapsesta tosin huomaa heti, että nyt mentiin aralle alueelle. Mutta oppilaantuntemusta se vaatii, koska ei ole selkeitä, just vain herkälle ominaisia piirteitä.” (Opettaja 15)

Tunteiden ilmaisu

Yli puolessa vastauksista (8/15) viitattiin oppilaan itkuherkkyyteen. O10:n mukaan herkkä oppilas itkee helposti, jos kohtaa pettymyksiä. Välttämättä itku ei tule jokaisessa tilanteessa, mutta oppilas näyttää muuten selkeästi järkyttyneeltä. O3 on kiinnittänyt huomiota siihen, että herkällä oppilaalla voi tulla kyyneleet kaverin kommentista tai epäonnistumisen tunteesta. O9 viittaa vastauksessaan itkuherkkyyden ilmenemiseen sosiaalisissa suhteissa. Muut vastaajat eivät maininneet tarkempia tilanteita, missä itkuherkkyys tulee erityisesti esille. Tunneperäinen itku on kehon ja mielen monimutkaista yhteen toimimista. Kun kyyneleet tulevat tunneperäisistä syistä voidaan sitä ajatella kehon puhumisena. (Nelson 2005, 133) Ihmiset, joilla on sensorisen prosessoinnin herkkyys voivat olla esteettisesti herkkiä. Esteettisesti herkkät voivat reagoida voimakkaasti emotionaalisiin ärsykkeisiin, koska heillä on rikas sisäinen maailma. (Ahadi, Basharpour 2010.)

“Sosiaalisissa suhteissa näkyy voimakkaampana reagoitina esimerkiksi ristiriitatilanteissa, itkee ja kokee asiat raskaammin kuin muut jos kyse on esimerkiksi väittelytilanteesta, saattaa oppilas itkeä ja kokea sen maata kaatavana kun toinen oppilas on jo unohtamatta välikohtausta [unohtanut välikohtauksen].” (Opettaja 9)

Se, että oppilas on tunneherkkä ei kuitenkaan tarkoita vain itkuisuutta. Tunteiltaan herkkä oppilas saattaa elää tunteissaan hyvin äärilaidoilla. Kuten O11 mainitsi, oppilas voi olla esimerkiksi superiloinen, -vihainen tai -surullinen. Hän myös toteaa, että herkkä oppilas suuttuu tai raivostuu helposti. O16 vastauksen mukaan uhmakkuus ja asenne *“minä vastaan muut”* ilmenee usein pojilla. Herkkä oppilas ei välttämättä pysty estämään tunteiden esille nousemista (O14), mikä on yhteneväinen kommentti aiemmin mainitun O11 vastauksen kanssa. Opettajien tunnistamat herkkien oppilaiden voimakkaat reaktiot ilolla tai surulla, viittaavat aiempaan tutkimustietoon, jonka mukaan herkkä ihminen reagoi voimakkaammin niin positiivisiin kuin negatiivisiinkin ärsykkeisiin (Scrimin ym. 2018).

Tutkimuksetkin ovat osoittaneet, että herkän oppilaan reagoiminen asioihin on voimakkaampaa kuin muiden oppilaiden (O9). Oppilas kokee herkästi, että häntä kiusataan, sillä hän aistii, jos joku toinen ajattelee hänestä pahaa (O10). Kuten Keltikangas-Järvinen (2006) toteaa, sosiaalisesti herkat ihmiset havaitsevat, jos heistä ei pidetä ja voivat ottaa sen hyvinkin raskaasti (Keltikangas-Järvinen 2006, 68-69).

Tunne ikävästä voi olla myös herkällä lapsella voimakas. O12:sta esimerkkiä lainaten:

“Lapselle puhkeaa äkillinen ikävä tilanteissa, missä opettaja kertoo esimerkiksi tarinaa, jonka yksityiskohdasta tulee mieleen äiti/isä/mummo/ukki tai joku sisaruksista.”
(Opettaja 12)

Empaattisuus liittyy vahvasti herkkyiden piirteisiin, mikä nousi esille myös vastauksissa. Vastausten mukaan oppilas on hyvin empaattinen (O11, O3), rehellinen (O4) sekä oikeudenmukainen (O3). Tämä näkyy O3:n mukaan siinä, että oppilas pahoittaa mielensä kaverin puolesta. Tulos on yhteydessä aiemman tieteellisen kirjallisuuden kanssa, sillä on todettu, että vahva empaattisuus näkyy koulussa hyväntahtoisena auttamisena sekä ilmapiirin vaistoamisena (Keltikangas-Järvinen 2006, 73). Oppilas osaa myös huomata yksinäisen ja ottaa hänet toimintaan mukaan. Tähän viittaa myös O4:n vastaus, jonka mukaan herkat oppilaat osaavat yleensä katsoa asioita myös toisen näkökulmasta. O10 mainitsee, että oppilaan eleet ja olemus muuttuvat, jos joku toinen läsnä oleva ihminen kokee voimakkaita tunteita. Keltikangas-Järvisen (2006) mukaan, vahva empaattisuus näkyy kärsimyksenä muiden kärsiessä, jolloin empaattinen ihminen tunnetilan havaitsemisen lisäksi tuntee saman jollakin tasolla, josta voi muodostua rasite hänelle (Keltikangas-Järvinen 2006, 73). Erityisherkan ihmisen empatiakyky selittyy aivojen peilisolujen erityisellä herkkyydellä ja tehokkuudella. Muiden tunteita havaitessa tunnetila siirtyy peilisolujen kautta itselle lähes

samanlaisena, kuin että tunne olisi oma. (Heiskanen 2016, 22.) Herkkien oppilaiden empaattisuudella on myös positiivisia puolia, sillä empaattisuus ja tunteiden aistiminen johtaa yleensä hyviin sosiaalisiin taitoihin (Aron 2014, 9, 17).

Oman tilan tarve ja vetäytyminen

Herkkiä piirteitä omaava oppilas, joka vetäytyy sosiaalisista tilanteista, toimii näin, koska oman tilan saaminen vähentää kuormittumista (Satri 2014, 27). Useassa vastauksessa nousi esille oppilaan vetäytyminen sosiaalisissa tilanteissa. Oppilas saattaa seurata tarkasti muiden oppilaiden tekemistä ja eläytyä heidän tunteisiinsa pysytellen itse hieman etäämmällä (O16). O6 mukaan herkkä oppilas vaatii kohtalaisen pitkän prosessointiajan. O12 tuo vastauksessaan esille, että lapsi ei kykene työskentelemään ryhmässä, jos hän on sosiaalisesti herkkä.

“Ryhmätyöskentely aiheuttaa vetäytymistä, jumittamista tai fyysisen kontaktin toisiin lapsiin tilanteissa, missä toinen tulee liiaksi iholle.” (Opettaja 12)

Osa herkistä oppilaista voi vetäytyä, mutta jotkut voivat myös riehaantua herkistyessään (O15). Lapsen selviytymiskeino uusissa tilanteissa voi olla sosiaalisen toimintamallin etsiminen, joka sopii tilanteen emotionaaliseen luonteeseen. Hän voi jopa ruveta riehumaan, jos ei keksi muuta tapaa hallita tilannetta. (Keltikangas-Järvinen 2015, 210.)

Kohdatessaan uuden asian, herkkä oppilas tarvitsee normaalia enemmän aikaa miettimiseen ja harkitsemiseen (Satri 2014, 27). Tämä nousi esille neljässä vastauksessa (4/15). O3:n ja O7:n mukaan herkkä oppilas voi huomata muutokset päivän rakenteessa ja rutiineissa ja reagoida niihin. O17 mainitsi myös vastauksessaan, että herkkä oppilas jännittyy esimerkiksi uuden tilanteen yhteydessä.

“Ei pidä yllättävistä tilanteista/tehtävistä. Saattaa tämän vuoksi mennä lukkoon tai jumittaa tehtävien kanssa, jopa paeta kuormittavaa tilannetta esim. vessaan.” (Opettaja 6)

O6 vastausta kuormittavuuteen liittyen tukee Gerstenbergin tutkimus (2012), jossa verrattiin herkkiä ja ei herkkiä älytehtävissä. Herkät suoriutuivat tehtävästä, mutta stressaantuivat tilanteessa enemmän kuin muut. (Gerstenberg 2012.)

Havainnointikyky

Herkkä oppilas tarkkailee paljon ympäristöään ja usein pienemmissä ryhmissä hän yllättää tekemillään tarkkoilla havainnoillaan (O5). Hän voi kiinnittää myös huomiota asioihin, joihin opettaja itse ei kiinnitä usein huomiota (O5, O7). Havainnointikykyyn ja tarkkailuun liittyvät vastaukset ovat yhteneväisiä Gestenbergin (2012) tutkimukseen kanssa, jossa havaittiin, että sensorisen prosessoinnin herkkyys on yhteydessä nopeampaan ja parempaan visuaalisen tiedon prosessointiin (Gestenberg 2012).

Herkkä ihminen kuuntelee keskittyneesti eikä kommentoi juurikaan, jos hän ei ole ekstrovertti. (O6) Se, että oppilas tekee tarkkoja havaintoja voi näkyä myös asioiden tulkitsemisessa (O10). Oppilaan koko keho voi kertoa tilanteiden tarkkailusta. O6 mainitsee vastauksessaan, että tällöin oppilaan katse voi olla hieman pelokas ja välttelevä, ääni on hiljainen eikä katso kohti puhuttaessa. Hän saattaa suojella itseään käsivarsillaan sekä voi purkaa tilanteen aiheuttamaa stressiä sormien, kellon, kynän tai puhelimen hypistelyllä.

“Saattaa tulla vielä seuraavana päivänä tarkistamaan, mitä ope tarkoitti jollakin sanomisellaan. Opettajan palaute ei ole yhdentekevää, sillä on suuri merkitys.”
(Opettaja 10)

Tilanteet, joissa on paljon muistettavaa, runsaasti ääniä tai pitkäkestoisuutta, vievät herkältä ihmiseltä paljon energiaa ja aiheuttavat väsymystä tavallista enemmän. Syy tähän löytyy heidän havainnointikykynsä erilaisuudesta. (Aron 2014, 19.) O17 vastauksen mukaan oppilas saa toistuvasti samankaltaisia fyysisiä oireita, kuten päänsärkyä, pahoinvointia, mahakipua tai itkuisuutta. Tätä havaintoa tuke Grimenin ja Disethin (2016) tutkimus, jonka mukaan herkillä ihmisillä vaikutti olevan taipumus ylikuormittua sekä ulkoisista että sisäisistä ärsykkeistä, joka voi olla osana terveyshaittoja. (Grimen & Diseth 2016.) Sensorisen prosessoinnin syvyys on pääosin kognitiivista, vaikkei aina tiedostettua toimintaa, mutta sillä vaikuttaisi olevan vaikutusta voimakkaampaan reagointiin myös immuunisysteemissä, kivussa ja nälässä (Alalääkkölä 2014, 22; Aron ym. 2012, 10.)

O3:n mukaan oppilaassa voi havaita levottomuutta, keskittymisen vaikeutta tai itkuisuutta, jos hän on herkkä melulle. Oppilas voi häiriintyä myös erottuvista äänistä, minkä vuoksi tarvitsee rauhallisemman paikan työskentelyyn (O12). Näiden lisäksi voimakas haju tilassa voi aiheuttaa aistiherkkyyttä (O11).

“Aistiyliherkän tunnistan siitä, että hän voi huonosti, jos kova meteli, vaatteet on huonosti (jokin sauma painaa/hiertää), tilassa on voimakas haju, toisen kosketus ei tunnu kivalta tai ruoka maistuu/ tuntuu suussa huonolta. Joko oppilas tulee itse sanomaan tai sitten tulkitseen hänen käyttäytymistään/ kehonkieltään.” (Opettaja 11)

O11 mainitsi vastauksessaan tuntoherkkyyden, joka Aronin (2014) mukaan on ominainen piirre herkkyyteen taipuvaisilla ihmisillä. Myös O12 viittasi vastauksessaan tuntoherkkyyteen. Hänen mukaansa herkkä lapsi ei halua sotkea käsiään voimakkaan ihoreaktion aiheuttavaan materiaaliin, kuten liisteriin tai muovailuvahaan. Aron (2014) on edellä mainittujen lisäksi havainnut, että herkkä oppilas voi olla tarkka esimerkiksi siitä, kuinka lähellä toiset ihmiset ovat fyysisesti ja välttää kosketusta ja halailua. (Aron 2014, 18-19.)

Herkkyyden ilmeneminen luokkahuonetyöskentelyssä

Seuraavissa alaluvuissa käymme läpi kyselyyn vastanneiden alakoulun luokanopettajien vastauksia siitä, miten oppilaan herkkyyys ilmenee luokkahuonetyöskentelyssä. Vastauksista nousi esille samoja huomioita, mitä edellisessä kohdassa, mutta myös täydentävää tietoa. Tämän kappaleen tekstin sisäisiksi alleviivauksiksi muodostuivat *tunneherkkyyys, aistien herkkyyys sekä sosiaaliset tilanteet ja oppilaiden välinen vuorovaikutus*.

Tunneherkkyyys

Tunneherkkyyys on yksi voimakkaimmista herkkyyden piirteistä, joka nousi esille saaduista vastauksista. Hieman alle puolessa vastauksista (6/15) mainittiin oppilaan itkuherkkyyys, joka tulee esille luokkahuonetyöskentelyssä pettymyksien tai virheiden sattuesssa (O3), ponnistellessa, epäonnistuessa tai erotilanteissa (O10) tai tilanteissa, joissa sattuu jotain ikävää (O11).

“Herkkä lapsi saattaa saada kyyneleet silmiin, kun lauletaan jotain kaunista tai kerrotaan ikävistä asioista. Mutta ei se välttämättä ole mikään ongelma, jos lapsi on muuten sosiaalisesti hyväksytty luokassa. Itku on ihan Ok.” (Opettaja 15)

Herkkyyys ei kuitenkaan ilmene luokkahuoneessa pelkästään itkun kautta, vaan tunteiltaan herkkä oppilas voi elää tunteissaan hyvin äärilaidoilla (O11). Sama opettaja myös mainitsee, että herkkä lapsi suuttuu tai raivostuu helposti.

“Räjähtävä tyyppi saa helposti opettajan syyt niskoilleen, koska opettaja ei ole nähnyt ärsytystilannetta, ainoastaan siitä seuranneen räjähtämisen.” (Opettaja 11)

Huonon olon takia oppilaalla voi esiintyä keskittymis- ja käytöshäiriöitä (O11). Vastauksista nousi myös esille herkän oppilaan innostuneisuus asioita kohtaan (O9) sekä tunteiden yhteys käyttäytymiseen: *itku ja nauru ovat herkässä* (O14).

Yhdessä vastauksessa (1/15) nostettiin esille oppilaan kokeman stressin näkyvyys luokkahuoneessa (O14). Stressiin on viitannut myös Benham (2006) jonka tutkimustulokset kertovat, että sensorisen prosessoinnin herkkyys on yhteydessä stressin kokemiseen tavallista voimakkaampana (Benham 2006, 1438).

Stressi on yleisesti ottaen rasitustila, jossa henkilön tarpeet sekä päämäärät eroavat ympäristön antamien mahdollisuuksien kanssa. Kaikki stressitasot eivät kuitenkaan ole negatiivisia, sillä sovelias stressitaso auttaa ihmistä pääsemään odotettuihin suorituksiin sekä itsensä voittamiseen. Stressi on siis hyväksi ihmiselle, jos siihen liittyvät reaktiot eivät ole negatiivisia. (Karvonen 2009, 122.) Aivojen saadessa liian voimakkaan aistiärsytyksen, stressihermosto yliaktivoituu ja stressin säätely vaikeutuu (Sajaniemi 2015, 185).

Herkällä ihmiselle on usein vahvempi emotionaalisuus ja empatiakyky. Vahvasti empaattinen havaitsee muiden tunnetiloja ja lisäksi saattaa tuntea saman jollain tasolla. (Aron 2014, 9, 17.) Koulussa vahva empaattisuus muita oppilaita kohtaan näkyy muun muassa hyväntahtoisena auttamisena sekä ilmapiirin vaistoamisena (Keltikangas-Järvinen 2006, 73). Tämän tutkielman tuloksissa löytyy yhdenmukaisuuksia Aronin (2014) ja Keltikangas-Järvisen (2006) määritelmien kanssa. Vastauksien perusteella herkkä oppilas kantaa huolta muista (O4) sekä on hyvin empaattinen ja sovitteleva (O8). Oppilas voi olla jopa *”yliempaattinen”* (O9). Kognitiivisen näkökulman mukaan empaattisella henkilöllä on kyky asettua toisen asemaan sekä ymmärtää toisen ihmisen ajatuksia ja tunteita (Virtanen 2015, 65).

“Oppilas saattaa tulla sanomaan, jos hän huomaa jonkun toisen oppilaan olevan pahoilla mielin.” (Opettaja 10)

Empaattinen oppilas tarvitsee myös empaattisuutta muilta läsnäolijoilta. Jos oppilaalla on huono itsetunto, hän tarvitsee tavallistakin enemmän rohkaisua ja vakuuttelua siitä, että hän pystyy ja kykenee (O10). Herkälle ihmiselle on tyypillistä siirtyä sivuun rohkeampien yksilöiden edestä, jolloin esimerkiksi luokkahuoneessa henkilö saattaa vaikuttaa sopeutuvaiselta, vaikka tarvitseekin opettajan tukea (Kalliala 2008, 239).

Aistiherkkyys

Aistit ovat tärkeässä osassa herkkyyden kokemisessa, koska herkkyyys pitää sisällään syvemmän aistitiedon prosessoinnin eri tilanteissa (Alalääkkölä 2014, 22). Saaduissa vastauksissa nousi esille erilaisia tilanteita, joissa aistiherkkyys tulee vahvasti esille. O16 nostaa esille melun sekä kirkkaiden valojen vaikutuksen keskittymiseen. Meluisa luokahuone aiheuttaa Aronin (2014) mukaan ahdistusta sekä uuvuttaa herkän oppilaan muita nopeammin (Aron 2014, 234). Fyysisten ärsykkeiden kokeminen voimakkaana voi ilmetä ihmisessä eri tavoilla. Esimerkiksi luokan normaalissa melussa oppilas saattaa pidellä korviaan ikään kuin ääni satuttaisi häntä. (Keltikangas-Järvinen 2006, 72.) O11 vastaus antaa kuvauksen siitä, miten hän on tunnistanut herkkyyden luokassaan.

“Jos luokassa on kova meteli, vaatteet on huonosti (jokin sauma painaa/hiertää), hajut/hajusteet voivat aiheuttaa pahoinvointia, toinen oppilas koskee ilman lupaa tai ruoka maistuu/ tuntuu suussa huonolta.” (Opettaja 11)

Näissä tilanteissa oppilas tulee itse kertomaan tuntemuksistaan tai opettaja tulkitsee hänen käyttäytymistään tai kehonkieltään. *“Oppilaasta voi tuntua pahalta, mutta hän ei välttämättä osaa itse sanoittaa syytä.”* (O11). O9 mukaan herkkä oppilas saattaa kokea sekä nähdä tavallisetkin tilanteet ylitsepääsemättömän vaikeina. Kun oppilas pystyy työskentelemään itsensä kannalta hyvissä olosuhteissa, työskentely on huolellista ja hän kykenee tekemään yksityiskohtaisiakin havaintoja ilmiöistä (O16).

Osa herkkyyden ominaisuuksista vaikuttaa olevan yhteydessä tarkempaan ympäristön ärsykkeisiin reagoimiseen (Ahadi & Basharpour 2010). Tähän liittyy O12 vastaus, jonka mukaan äkilliset siirtymätilanteet ja toiminnan suunnanmuutokset saattavat myös olla herkälle lapselle vaikeita.

“Usein käy myös niin, että herkän lapsen aamu on lähtenyt väärään suuntaan jo kotona (liian karkeat sukkahousut tai nilkoista tai vyötäröstä kiristävä vaatetus, liian suuria möykyjä aamuruoassa tai taksimatalla liian paljon ärsykeitä. Luokassa opettajalla/ohjaajalla kiire tai muuten sivuuttavat herkän oppilaan.” (Opettaja 12)

Sosiaaliset tilanteet ja vuorovaikutus

Alle viidesosassa vastauksesta (2/15) nousi esille oppilaan vetäytyminen sosiaalisissa tilanteissa. Käytös voi olla hysteeristä tai holtitonta, mutta useimmiten herkkyys ilmenee luokkahuoneessa vaikenemisena tai vetäytymisenä (O15). Yksi vastaaja (1/15) oli tuonut esille, että herkkä oppilas ei juurikaan häiritse luokkahuoneessa (O6). Herkän oppilaan kuvaillaan kaipaavan usein omaa tilaa, esimerkiksi reunapaikan luokasta (O17).

O6:n esimerkin mukaan oppilas välttelee vastaamasta kysymyksiin sekä työskentelee usein jopa pedantisti. Käsittelykyvyn herkkyys näkyy yleensä pedanttina työskentelynä; henkilö huomaa helposti pienet virheet, ristiriitaisuudet sekä positiiviset ja negatiiviset vivahteet. Herkällä ihmisellä onkin taipumus perfektionismiin. (Aron 2016, 12; Satri 2015, 112-114.) Ahadin ja Basharpoorin (2010) tutkimuksessa esteettistä herkkyyttä havainnoitiin yhtenä herkkyyden kolmesta ulottuvuudesta. Tutkimuksen mukaan esteettisen herkkyyden ja tunnollisuuden välillä nähtiin olevan positiivinen suhde. (Ahadi & Basharpoor 2010.)

O5 viittaa herkkyyden liittyvän introverttiuteen, mikä näkyy siinä, että lapsi jää usein taustalle, eikä lähde heti mukaan toimintaan. Myös O8 mainitsi vastauksessaan, että herkkä oppilas saattaa aluksi tarkkailla tilannetta etäämmältä. Näiden vastauksien kanssa yhteneväisesti Bartz (2011) kertoi, että herkät ihmiset voivat reagoida voimakkaasti ympäristöönsä, minkä vuoksi on tyypillistä, että he tarvitsevat enemmän aikaa tilanteen prosessoimiseen. Tämä voi auttaa tilanteen ja kokemuksen selkeyttämisessä. (Bartz 2011.) Cain (2012) on tuonut teoksessaan aiheeseen liittyen esille, että lapsi ei vetäydy tilanteesta ihmiskontaktien takia, vaan liiallisten ärsykkeiden ja uusien asioiden kohtaamisen vaikutuksesta (Cain 2012, 290).

Herkkyys ei ole sama asia kuin introverttius, vaikka suurin osa herkistä onkin sisäänpäinkääntyneitä (Aron & Aron 1997, 362). Yksi vastaajista (1/15) oli maininnut, että herkkyyttä yhdessä ulospäinsuuntautuneisuuden kanssa on vaikeaa havaita. Kuten Satri (2015) on teoksessaan maininnut, tällaiset herkät ovat vaikeammin tunnistettavia ja sen vuoksi voivat olla vaarassa tulla väärinymmärretyksi. He ovat yleensä aktiivisia, reaktiivisia ja elämyshaluisia. (Satri 2015, 62.)

O11:sta mukaan herkkää lasta on helppo ärsyttää, sillä hän ärsyyntyy herkästi ja on näin ollen altis kiusaamiselle. O15 toi vastauksessaan esille, että herkkä oppilas voi joutua helposti riitoihin muiden kanssa, jos on sosiaalisesti rohkea. Mutta jos on sulkeutuneempi, hän voi

jäää kaikesta syrjään. Ryhmäjaot voivat aiheuttaa oppilaalle pahaa mieltä (O3). Herkkä oppilas saattaa kokea toisten kommentit loukkaaviksi, vaikka ne eivät olisikaan ilkeiksi tarkoitettuja (O3, O8).

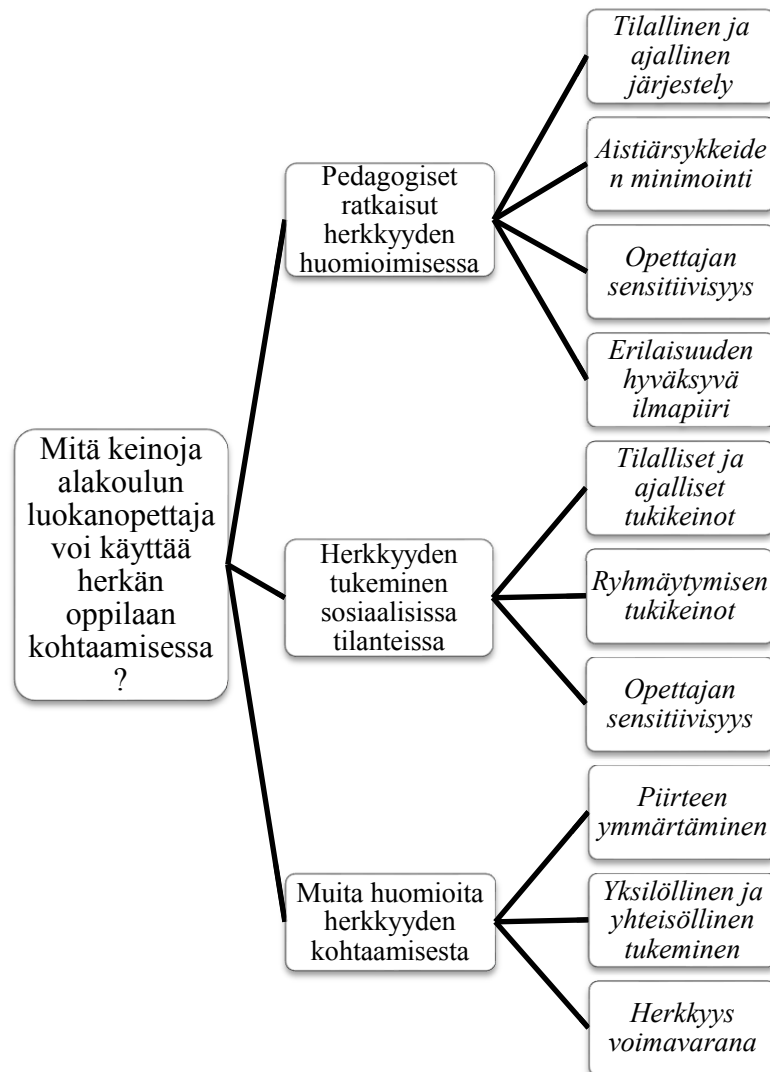
“Ei ole persoonallisuutensa vuoksi kovin suosittu ryhmätöiden tai joukkuepelien ryhmiä muodostettaessa.” (Opettaja 6)

“Jos välitunnilla on sattunut jotakin ikävää kavereiden kanssa, herkän lapsen voi olla muita vaikeampi päästä asiasta eteenpäin ja keskittyä työskentelyyn.” (Opettaja 10)

Herkkä oppilas saattaa myös vetää roolia, että hänen herkkyytensä ei näkyisi ulospäin (O8). Aron (2015) on tehnyt vastaavan havainnon. Hänen mukaan herkän ihmisen tunteiden ilmaisua voi olla vaikea tulkita, sillä hän ei välttämättä ilmaise niitä avoimesti muille. (Aron 2015, 47.)

4.2 Mitä keinoja alakoulun luokanopettaja voi käyttää herkän oppilaan kohtaamisessa?

Seuraava kuvio havainnollistaa tutkimuskysymykseen liittyvää tulostulokuvauksen logiikkaa. Tutkimuskysymyksen alalukuina toimivat pedagogiset ratkaisut herkkyyden huomioimisessa, herkkyyden tukeminen sosiaalisissa tilanteissa sekä muita huomioita herkkyyden kohtaamisesta. Alaluvut on jaettu tekstin sisäisiin alleviivauksiin.



Kuvio 4. Tulostulokuvauksen eteneminen

Pedagogiset ratkaisut

Kouluarjen ratkaisuihin nousi esille selkeinä teemoina *tilallinen ja ajallinen järjestely, oppilaan rauhoittelu ja tukeminen sekä erilaisuutta hyväksyvän ilmapiirin luominen.*

Ensimmäisen aihetta koskevan kysely kysymyksen tavoitteena oli saada opettajille tapahtuneiden esimerkki tilanteiden kautta ilmi toimivia herkkyyden kohtaamisen keinoja.

Tilallinen ja ajallinen järjestely

Saaduissa vastauksissa viitattiin ajallisiin ja tilallisiin ratkaisuihin, joita luokanopettaja voi käyttää herkkyyden huomioimisessa. Seitsemän vastaajaa (7/15) mainitsi rauhallisen hetken tai tilan luomisen olevan merkittävä osa herkän oppilaan koulupäivää. Rauhallisuus nousi syystä opettajien vastauksissa esille, sillä herkkien ihmisten aivokapasiteetti kuormittuu tavallista nopeammin ja se voi johtaa aivojen väsymiseen sekä vaikeuteen käsitellä aisti-informaation virtaa (Sajaniemi 2015, 53). Aronin (2014) mukaan herkätkin ihmiset yrittävät parhaansa, mutta kuormittuvat muita helpommin. Mitä enemmän he yrittävät tilanteissa, joissa heitä tarkkaillaan tai he ovat paineen alla, sitä todennäköisemmin he kokevat epäonnistumisen kokemuksia. (Aron 2014, 234.)

Seuraava lainaus kuvaa hyvin yleispiirteiltään opettajien vastauksia.

“Olen antanut oppilaalle aikaa kaikessa rauhassa startata tekemistä omalla tavallaan. Turha kiirehtiminen ajaa herkän helposti suojamuurin taakse ja tekeminen menee lukkoon tai jumittaa. Mahdollisuuksien mukaan työskentely luokkahuoneen ulkopuolella, rauhallisemmassa tilassa. Mahdollisuus poistua kuormittavasta tilanteesta hetkeksi esim. juomaan vettä, vessaan, suorittamaan open antamaa pientä avustustehtävää. Lisäaika koetilanteessa on usein tarpeen, samoin mahdollisuus täydentää esim. kirjallista koetta suullisesti.” (Opettaja 6)

O6 viittasi vastauksessaan kuormittavan ympäristön epämukavuuteen. Scrimin ym. (2018) tutkimuksen mukaan herkkiä lapsia tulisi tukea epämukavaan ympäristöön siirryttäessä, sillä herkätkin lapset altistuvat helpommin ympäristön negatiivisille vaikutuksille (Scrimin ym. 2018).

Aistiärsykkeiden huomiointi

Aistiherkkyyden huomioimiseen viitattiin melkein kolmasosassa (4/15) vastauksista. Ratkaisuksi ehdotettiin kuulosuojaimia, luokkatilan järjestelyitä ja opettajan kanssa yhdessä ärsykkeiden tunnistamista ja poistamista. Usea opettaja viittasi meluherkkyyteen myös muissa osissa kyselyä (O3 kysymyksessä 2, O16 kysymyksessä 4, O11 kysymyksessä 5). Melun vaikutuksiin on syytä kiinnittää huomiota, sillä melulla ja ei-toivotulla äänellä on havaittu

laajasti kielteisiä fyysisiä ja psyykkisiä vaikutuksia. Melun kokemiseen vaikuttaa tilannekohtaiset olosuhteet, äänen ominaisuudet ja meluherkkyys persoonallisuuden piirteenä. (Benfield, Nurse, Jakubowski, Gibson, Taff, Newman, Bell, 2012.) Poikkeuksellisesta käsittelykyvystä johtuen herkän ihmisen aistiessa aivoissa aktivoituvat aistitiedon monimutkaisemmasta käsittelystä vastaavat alueet. (Aron 2014, 18.)

“Opettajan on yritettävä auttaa oppilasta esim. melulle herkälle on järjestettävä kuulosuojaimet ja mahdollinen rauhallinen paikka, jos vaatteet painaa, niin tutkitaan mikä painaa, kaikkea ruokaa ei ole pakko syödä pikkiriikkinen maistainen riittää. Pyritään poistamaan kaikki ärsytystä aiheuttavat asiat. “(Opettaja 11)

Muitakin ärsykkeiden poistoon liittyviä ratkaisuja oli mainittu, kuten aiemmin syömään meno, musiikin tuntien erikoisjärjestelyt, parityönä toiminta, jolloin ärsykeitä aiheuttavat työvaiheet voi jakaa (O12) sekä mahdollisuus poistua kesken päivänavauksen (O7). Eräät vastaajista olivat huomioineet myös ilmaisua vaativat tilanteet. O17 oli maininnut, että hän antaa oppilaan esitystilanteessa sijoittua luokassa siten, ettei tarvitse olla luokan edessä yksin. O3 kertoi, että herkälle oppilaalle on annettava tilaa puhua rauhassa ja kenenkään keskeyttämättä tai puhumasta puolesta.

Opettajan sensitiivisyys

Useat kyselyyn vastanneet luokanopettajat kertoivat rauhoittelun olevan tärkeä taito oppilaan kohtaamisessa. Rauhoittelu sisälsi eri opettajilla muun muassa rauhoittavia fyysisiä eleitä (O10, O14) keskustelua yhdessä ja kahden kesken (O4, O10, O5, O14), empatian osoittamista (O14) sekä neuvoja tehtävässä etenemiseen (O6, O10). Emotionaalinen tuki nousi syystä esille opettajien vastauksissa sillä tutkimukset osoittavat, että henkilöt, joilla on korkea sensorisen prosessoinnin herkkyys vastaanottavat voimakkaammin positiivisen emotionaalisen ärsykkeen (Jagiellowicz, Aron, Aron 2016). Empaattinen opettaja on helposti lähestyttävä sekä kuuntelee oppilasta yksilönä. Hän myös ymmärtää oppilasta sekä hyväksyy hänet haavoittuvuuden keskellä. (Virtanen 2015, 64.)

Tunteista ja vaikeista asioista keskustelu välittyi opettajien vastauksista. Seitsemän vastaajista (7/15) viittasi oppilaan kohtaamiseen liittyvän neuvoja herkkyyden tiedostamisesta ja hyväksymisestä sekä neuvoja piirteen kanssa toimeen tulemiseen. Se, että hyväksyy vaikeatkin tunteet, voimaannuttaa positiivisten tunteiden ilmenemistä ja kokemista (Heiskanen 2016, 20). Esimerkkinä O9 ja O4 vastaukset.

“Mielelläni tuen ja annan oppilaan tunteiden tulla ja samalla pyrin auttamaan oppilasta näkemään tunteet voimavarana. Tärkeää on auttaa oppilasta tunnistamaan omat tunteensa ja reaktionsa ja toimimaan tarkoituksenmukaisesti niiden kanssa. Herkkyyttä ei saa missään nimessä tuomita tai kieltää. Pikemminkin oppilaan auttaminen hoksaamaan omat reaktionsa ja auttaa elämään ominaisuutensa kanssa.” (Opettaja 9)

“Oppilasta joskus nolottaa olla herkkä, itkukin on joidenkin mielestä tyhmää. Koitan aina korostaa että tunteiden kokeminen ja näyttäminen ei ole koskaan väärin, päinvastoin. Herkkyys voi tulla esiin esim. sitä että liikkatunti menee pilalle kun häviääkin pelin. Tai sitä että kaveri katsoi pahasti. Tai tuli riitaa, johon itse olikin osallinen. Keskustellen nämä selvitetään.” (Opettaja 4)

O16 painotti oppilaan tuntemuksen olevan merkittävässä osassa kohtaamista. O7 painotti oppilaan yksilöllistä huomioimista osana kohtaamista. Empaattinen opettaja on helposti lähestyttävä sekä kuuntelee oppilasta yksilönä. Taitava opettaja pystyy kohtaamaan oppilaansa aina ainutlaatuisina ihmisinä. (Uusikylä 2006, 83; Virtanen 2015, 64, 66.)

Erilaisuuden hyväksyvä ilmapiiri

Kolmasosa vastaajista (5/15) viittasi kouluarjen ratkaisuihin erilaisuuden hyväksyvän ilmapiirin luomiseen luokassa. O3 kertoo huolehtivansa siitä, että jokainen oppilas saa olla sellainen kuin on välittämättä muiden kommentteista. O15 painotti vastauksessaan, että itse herkkyys ei ole ongelma, vaan erilaisuudesta mahdollisesti seuraava syrjään jääminen tai eristäminen. Kolme opettajaa (3/15) kertoi käyttävänsä yhteistä keskustelua osana erilaisuutta hyväksyvän ilmapiirin luomista. O11 vastaus kuvasi hyvin keinoja, joilla opettajat olivat pyrkineet vaikuttamaan luokkansa ilmapiiriin.

“Koko luokan kanssa keskustellaan ja käsitellään erilaisuutta paljon. (pelein, leikein, draama ym.) Niin, että ketään ei kiusata erilaisuutensa takia. Opettajan on oltava omat aistit valppaina, että havaitsee, jos jotain ärsytetään ja puuttuu siihen heti.” (Opettaja 11)

Erilaisuutta hyväksyvän ilmapiirin luomisella on havaittu olevan voimakkaita vaikutuksia kouluviihtyvyyteen ja kiusaamisen ehkäisyyn. Koulun yhteisöllisyys on rakennettava, se ei

synny itsestään. Vuorovaikutuksen kehittäminen keskustelevampaan suuntaan edellyttää avoimuutta, kuuntelua ja luottamusta. (Ahola, Lanas, Hämäläinen 2017, 296.)

Erilaisuus voi altistaa kiusaamiselle ja sen vaikutusten purkaminen on haastava tehtävä, mutta sen voi aloittaa tutkimalla koulun yleisiä vuorovaikutus ja tiedotustapoja erilaisuudesta sekä sitä, osoittaako koulu toiminnallaan sitoutumista syrjinnän vastaisuuteen. (Kiilakoski 2012, 56.) Kiilakoski (2012) viittaa tutkimuksessaan Tayloriin (1992), jonka mukaan pelkkä erilaisuuden hyväksyminen ei riitä, vaan tarvitaan erilaisuuden arvostamista (Kiilakoski 2012, 56). Kouluympäristön tulisi olla sellainen, jossa ketään ei kiusata. Uusikylän ja Atjosen (2005) mukaan opettajan eettinen velvollisuus on ehkäistä oppilaan henkistä pahoinpitelyä. (Uusikylä & Atjonen 2005, 103.) Kaikessa koulun toiminnassa pitää vahvistaa tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta (Opetustoimen lainsäädäntö 2017, 19).

Herkkyiden tukeminen sosiaalisissa tilanteissa

Seuraavassa kyselylomakkeen kohdassa kysymysten painotus liittyi erityisesti sosiaalisiin tilanteisiin, joissa kyselyyn vastanneet luokanopettajat ovat tukeneet herkkää oppilasta. Opettajat nostivat esille jälleen *tilalliset ja ajalliset tukikeinot*. Lisäksi vastauksista nousi esille *ryhmytykseen panostaminen* sekä *opettajan sensitiivisyys*. Opettajan toiminta myönteisen ilmapiirin tukemiseksi ja järjestyksen ylläpitämiseksi vaikuttaa osaltaan merkittävästi tunteiden rakentumiseen luokkayhteisössä. (Ahola, Lanas, Hämäläinen 2017, 296.)

Tilalliset ja ajalliset tukikeinot

Vastauksissa korostuivat ajalliset ja tilalliset ratkaisut, ärsykkeiden minimointi ja vaihtoehtoiset ratkaisut. Stressin hallintaan liittyy vahvasti luokkahuoneen ympäristö. Hyvin toimiva ja henkilöiden osalta pysyvä luokkahuoneympäristö laskee sekä yliaktiivisten että sisäänpäin suuntautuneiden oppilaiden stressitasoa. Myös turvallisen aikuisen läsnäolo luokkahuoneessa edesauttaa stressitasojen laskua. (Keltikangas-Järvinen 2015, 219, 221.)

Ajan, oman rauhan ja tilan antamiseen viitattiin seitsemässä vastauksessa (7/15). O6 kertoi järjestelyjen sisältävän oppilaille sosiaalisesti kuormittavista tilanteista etukäteen kertomisen. Kaksi opettajista (2/15) korosti ärsykkeiden minimointia (O3, O15). Vaihtoehtoiset tehtävien suorituskeinot mainittiin kahdessa vastauksissa (2/15). Esimerkiksi tunnilla käydyissä keskusteluissa oli käytetty pieniä ryhmiä tai kirjoittamista vaihtoehtoisena suoritusmuotona herkälle oppilaalle (O15). O16 mainitsi pienien ryhmien käyttämisen opetuksessa olevan

ärsykkeiden hallinnan kannalta helpottavaa herkälle oppilaalle. O3 luonnehti ytimekkäästi seuraavalla tavalla herkän oppilaan tukemista

“En hoputa ja pyrin tukemaan tarvittaessa, mutta myös antamaan uskoa siihen että itse pystyy ja pärjää.” (Opettaja 3)

Ryhmäytymisen tukikeinot

Opettajat toivat esiin keinoja ryhmän toimivuuden tukemiseksi. Kolme vastaajista (3/15) kertoi käyttävänsä leikkejä ja ryhmäytymisharjoituksia osana ryhmähengen vahvistamista. Viidesosa vastaajista (3/15) mainitsi ryhmien jaon olevan tärkeä osa ryhmätyöskentelyn sujumista. Ryhmien jako perustui vastaajilla oppilaan tuntemukseen ja ryhmien toimivuuteen (O15, O16, O17).

Kolme vastaajista (3/15) viittasi ryhmäytymisen osalta kaverisuhteiden muodostamisen tukemiseen ja sen huomioimiseen, että ketään oppilasta ei jätetä yksin. Opettajat olivat opettaneet oppilaille toimintamalleja, kuinka päästä ryhmään mukaan (O16, O7).

“..., juttelu on auttanut kun olemme yhdessä harjoitelleet parempaa tapaa toimintamisen sijaan voikin kysyä että mitä pitäisi tehdä tai pääsenkö mukaan leikkiin.” (Opettaja 16)

Kaksi vastaajista (2/15) mainitsi opettajan roolin ristiriitojen selvittämisessä. Ristiriitojen selvittäminen opettaa oppilaille sosiaalisia taitoja. Konfliktiteille ja negatiivisille tunteille tulee antaa tilaa ja nähdä ne tervetulleena osana koulun arkea (Ahola, Lanas, Hämäläinen 2017, 298).

Opettajan sensitiivisyys

Yli kolmasosa vastaajista (4/15) mainitsi rohkaisun tai kannustamisen osana oppilaan kohtaamista. O4 täsmensi kannustuksen sisältävän rohkaisun olla oma itsensä.

Opettajat toivat esiin useita yksilöllisen kohtaamisen keinoja, joita he ovat herkkien oppilaiden kanssa käyttäneet. He mainitsivat lempeyden (O6), ymmärryksen (O11), turvallisuuden tunteen välittämisen (O15) ja lapsen lähelle asettumisen (O13) olevan

opettajalle tärkeitä taitoja herkkien oppilaiden kohtaamisessa. O15 kertoi antavansa oppilaalle mahdollisuuksia valita asioista, jolloin oppilaan turvallisuuden tunne lisääntyy.

Lapsen kuormittumiseen vaikuttaa virittyneisyyden tila. Herkät lapset kokevat tavallista enemmän lyhyitä virittyneisyyden hetkiä, jolloin adrenaliinin määrä lisääntyy. Tilanne ei ole välttämättä haitaksi, jos he pystyvät kokemaan tilanteessa olonsa turvalliseksi. Jos lapsi kokee virittyneisyyden hetkellä itsensä turvattomaksi, lyhytaikainen virittyneisyys muuttuu pitkäaikaiseksi, jolloin kortisolin määrä nousee. (Aron 2017, 208.)

Opettajan sensitiivisyyden tiedetään olevan merkittävä osa opettajan työtä. Cadiman, Lealin ja Burchinalin (2017) tutkimuksessa opettajan sensitiiviset taidot vaikuttivat edesauttavan oppilaan itseohjautuvuuden kehittymistä erityisesti niillä oppilailla, joilla oli itseohjautuvuuden kanssa ongelmia. Opettajan matala sensitiivisyys taas aiheutti oppilaan itseohjautuvuuden huononemista lukuvuoden aikana. (Cadiman, Leal & Burchinal 2017, 7.) Opettajan sensitiivisyyteen ja itseohjautuvuuden tukemiseen viittasi O14 vastauksessaan.

“Ollut itse mukana koko luokkaa koskevissa leikeissä tms. ja niissä ohjannut herkkäkin mukaan. Lempeän lujasti rohkaisten.” (Opettaja 14)

Luokkahuone vaikuttaa olevan tunnerikas paikka työskennellä. Sen havainnoiminen on nostanut esille, että opettaminen ei ole pelkästään oppituntien pitämistä vaan myös tunnetyötä. (Yao-Juntunen 2019, 53.) Kyselyyn vastanneet luokanopettajat nostivat vastauksissaan esille itsehillinnän ja joustavuuden opettamisen sekä tunteista keskustelun oppilaiden kanssa. Sosiaalisissa tilanteissa tukeminen vaikutti siis sisältävän myös tunnetaitojen opetusta. Tunnetaitojen kehittymisen tukemiseen viitataan perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014, 100). O11 vastaus kuvaa hyvin, miten tunnetaitojen opetus herkille ilmenee luokkahuoneessa.

“Kääntämällä herkkyyksiä vahvuuksiksi ja opettamalla itsehillintää ja pienten ärsykkeiden sietämistä.” (Opettaja 11)

O5 mainitsi O11 tavoin herkkyyden vahvuutena näkemisen olevan osa sosiaalisissa tilanteissa tukemista. O12 kertoi esimerkkivastauksen mukaisesti opettavansa herkälle oppilaalle joustavuutta ja kykyä selvitä kouluarjesta piirteensä kanssa. Tärkeistä asioista, kuten empatiakyvystä ja tunteista puhumisesta luokan kanssa mainitsi kaksi opettajaa (2/15). O10 kertoi ilmaisevansa omalla toiminnallaan, että tunteiden näyttäminen on hyväksyttävää.

Muita huomioita herkkyyden kohtaamisesta

Seuraava kyselyn osa antoi kyselyyn vastanneille luokanopettajille vapauksia kertoa muita huomioita herkkyydestä. Tällä kysymyksellä pyrittiin huomioimaan herkkyyttä myös niiltä osin, jotka ovat mahdollisesti jääneet huomioimatta käytetyssä kyselylomakkeessa.

Opettajien vastauksissa toistui osittain aiemmissa kysymyksissä esiin tuotuja asioita, mutta myös uusia huomioita erityisesti herkkyyden käsitteen tuntemisesta ja herkkyyden positiivisena ilmiönä näkemisestä. Seuraava luku on jaettu kolmeen eri luokkaan: *yksilöllinen ja yhteisöllinen tukeminen, piirteen ymmärtäminen ja herkkyyden voimavarana*.

Piirteen ymmärtäminen

Viiden luokanopettajan (5/15) vastauksesta välittyi, että herkkyyden tulee ymmärtää piirteenä, jotta sen voi kohdata oikealla tavalla. Vastauksissa viitattiin oppilaan tuntemukseen ja sitä kautta herkkyyden ymmärtämiseen (O16). Temperamentti on yksilön luonteenomainen reaktio- ja toimintatapa, joten on tärkeä rajata temperamentti sille kuuluvaan merkitykseen. Se ei siis tee jostakin ihmisestä ujoa tai varautunutta, vaan se selittää kahden ihmisen välisiä eroavaisuuksia näissä piirteissä. Temperamentti on vain pieni osa ihmisen monimuotoista ja laajaa psyykkistä rakennetta. (Keltikangas-Järvinen 2016, 61.) Aronin mukaan (2014) opettajan on tärkeä tiedostaa, että oppilas, joka seuraa etäämmältä, ei välttämättä ole ujo tai peloissaan, sillä se voi olla väärä selitys oppilaan käytökselle luoden negatiivisen leiman häneen (Aron 2014, 234).

Piirteen ymmärtämiseen liittyen mainittiin myös, että koulussa suositaan reippautta liikaa (O8) ja herkkyyteen liittyen pyritään toisinaan turhaan etsimään diagnosoitavia piirteitä (O6). O4 mainitsi aiheellisen kommentin liittyen herkkyyteen ja muihinkin oppimiseen vaikuttaviin piirteisiin.

*“[herkät oppilaat] Tulee ottaa huomioon. Niin kuin tietenkin kaikenlaiset oppijat.”
(Opettaja 4)*

“Erityisherkkyydestä on tullut ärsyttävä muoti-ilmiö, jonka perusteella vaaditaan monenlaisia asioita. Aina osa ihmisistä on ollut toisissa asioissa herkempiä kuin toiset ja aina jokaisella on ollut herkkyyksiä. Se tekee meistä osaltaan ihmisiä.” (Opettaja 13)

O13 vastauksen tulkittiin painottavan herkkyyden käsittelyä yhtä normaalina, kuin muidenkin temperamenttipiirteiden käsittelyä. Eli piirteen huomioimista ilman erityiseksi leimaamista

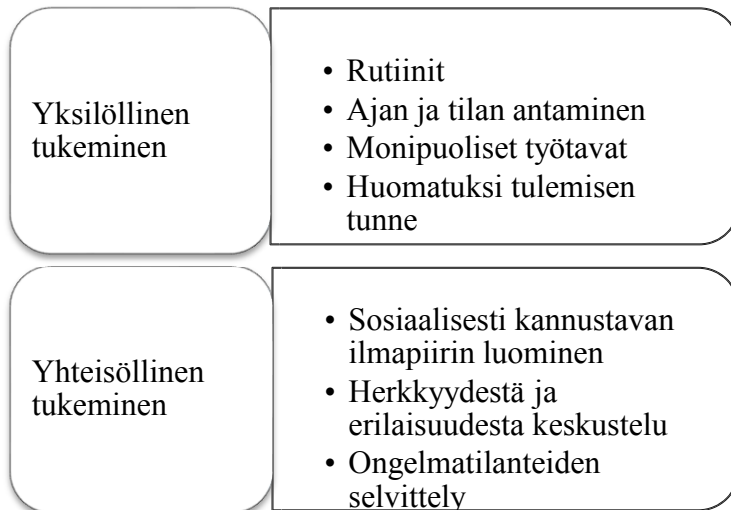
hyvällä tai huonolla tavalla. Jos oppilaan erilaisuutta korostetaan liikaa, voi se vääristää oppilaan minäkuvaa (Uusikylä & Atjonen 2007, 101). O13 kommenttiin liittyen voidaan viitata Mtv:n verkkosivustolta saatuun kommenttiin.

*“Ihmiset oppivat hyödyntämään erilaisia leimoja ja puhetapoja tullakseen kuulluksi.”
(Mtv-uutiset, Kristiina Brunila)*

Artikkelissa oli haastateltu Kristiina Brunilaa, joka on tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden professori Helsingin yliopistossa. Leimaamisen vaara tulee tiedostaa myös herkkyyden osalta. Erityisyyden leima voi osaltaan vaikuttaa siihen, että lapsi ei saa tilaa kasvaa muunlaiseksi (Kallio 2016, 62).

Yksilöllinen ja yhteisöllinen tukeminen

Alla olevaan kuvioon (Kuvio 5) on jaoteltu kyselyyn vastanneiden alakoulun luokanopettajien vastaukset herkkyyden muita huomioita osioon. Vastauksissa nousi selkeästi esille yksilöllisiä ja yhteisöllisiä tukemisen keinoja. Vastauksia avataan enemmän kuvion alla suoria lainauksia sekä teoriaa hyödyntäen.



Kuvio 5. Yksilöllinen ja yhteisöllinen tukeminen

Kuusi vastaajaa (6/15) nosti esille tukemisen erinäiset keinot. Tukikeinoissa viitattiin yksilölliseen huomioimiseen ja luokan yhteisöllisyyteen vaikuttaviin tukikeinoihin. Yksilöllisistä tukemisen keinoista mainittiin rutiinit, ajan ja tilan antaminen, sekä monipuolisten työtapojen hyödyntäminen. O4 mainitsi myös epävirallisen “mitä kuuluu?” huikkaamisen tuovan oppilaalle tunteen, että hänet on huomattu. Luokan yhteisöllisyyden

kautta vaikuttavina tukikeinoina mainittiin sosiaalisesti kannustavan ilmapiirin luominen (O15) sekä herkkyydestä ja erilaisuudesta keskustelemisen yleisellä tasolla (O17). Ongelmatilanteiden kunnollinen selvittäminen mainittiin myös ilmapiirin luomisen yhteydessä.

“Liikaa ei voi suojella, mutta lempeän lujasti voi ohjata hallitsemaan tilanteita, jotka tuovat pelkoa, ahdistusta ja tunteita pintaan.” (Opettaja 14)

Herkän kohdatessa uusia yllättäviä asioita, on tärkeää, että vetäytymisen sijasta henkilö pystyy lähestymään uusia asioita. Tämä onnistuu, kun herkkä ihminen tuntee olonsa turvallisiksi ja kokee onnistumisia. (Aron 2017, 61.)

Herkkyys voimavarana

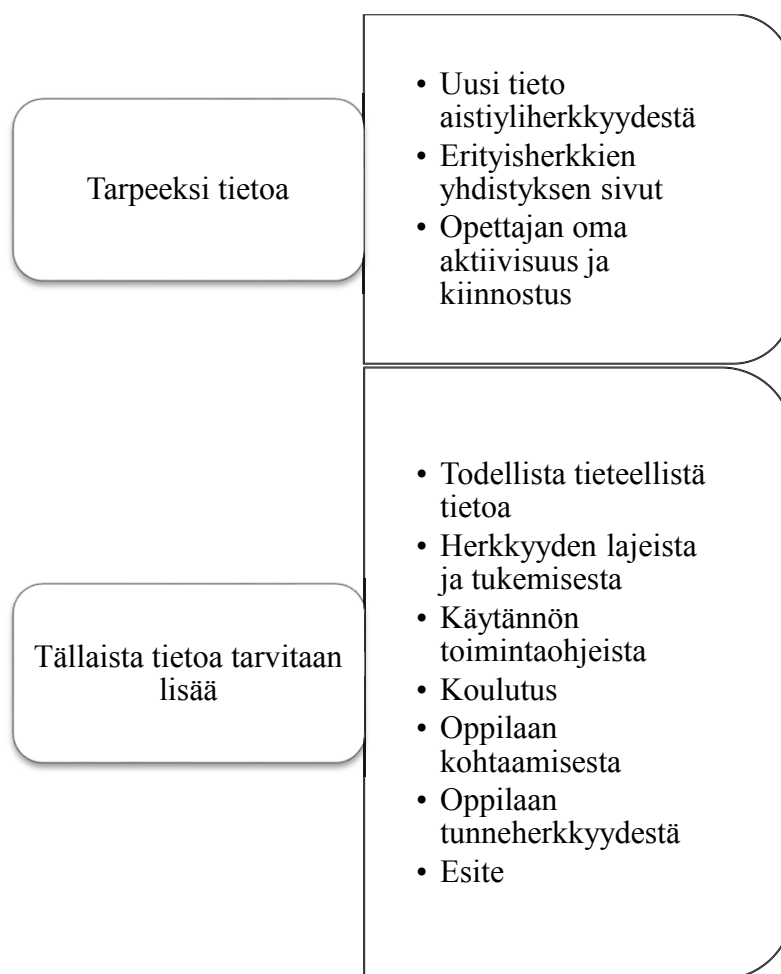
Kaksi kyselyyn vastannutta luokanopettajaa (2/15) mainitsi herkkyyden olevan luokassa positiivinen voimavara. O11 kertoi herkän oppilaan olevan yleensä hyvin empaattinen ja lojaali kaveri. O10 kertoi hyötäneensä herkkien oppilaiden havainnointikyvystä. Myös Keltikangas-Järvinen (2006) korostaa herkkyyden positiivisia ominaisuuksia. Herkät ihmiset aistivat nopeasti yleisen sosiaalisen ilmapiirin. He ovat tyypillisesti sosiaalisesti taitavia, sillä he osaavat tulkita sosiaalisia tilanteita sekä muiden ihmisten käytöksellään viestimiä vihjeitä sekä sanatonta viestintää. (Keltikangas-Järvinen 2006, 68-69.)

“Herkät oppilaat ovat uskomaton voimavara luokassa. Esimerkiksi omassa luokassani herkät oppilaat ovat monesti tulleet kertomaan, että he ovat huomanneet että jokin oppilas on pahalla mielellä. Kun olen ryhtynyt asiaa selvittämään, on selvinnyt esim. kiusaamistapauksia tai muita lasten ongelmia, joita ei olisi koskaan saatu selville ilman näitä herkkiä lapsia.” (Opettaja 10)

Herkkyys on aiemmin yhdistetty voimakkaasti haavoittuvaisuuteen. Sen tutkimuksessa on käytetty jopa psykopatologista näkökulmaa. Nykytutkimus on tuonut kuitenkin näyttöä siitä, että herkkyyys ympäristölle tuo mukanaan monia positiivisia ominaisuuksia. Sen tutkimus nojaa nykyään enemmänkin kehityksen ja evoluution teorioihin. (Pluess 2015.)

4.3 Opettajan käsityksiä lisätiedon tarpeellisuudesta

Seuraava tutkielman osa ei kuulu varsinaisiin tutkimuskysymyksiin. Kyselyyn lisättiin kuitenkin kysymys lisätiedon merkityksestä, koska sen merkitys koettiin tärkeäksi. Jatkotutkimusaiheita ajatellen on hyödyllistä selvittää, minkälaista tietoa herkkyydestä jo on ja minkälaista tietoa tarvitaan lisää. Alla olevaan kuvioon (Kuvio 6) on tiivistetty kyselyyn vastanneiden alakoulun luokanopettajien vastauksia lisätiedon tarpeeseen liittyen. Saatuja vastauksia avataan enemmän kuvion (Kuvio 6) jälkeen.



Kuvio 6. Tämänhetkinen tieto herkkyydestä sekä lisätiedon tarve

Vastaajista kolmasosa (5/15) oli sitä mieltä, että herkkyydestä on tällä hetkellä tarpeeksi tietoa. O9 tuo esille aistiyliherkkyyden, josta hänen mukaansa on viime vuosina tullut paljon uutta tietoa. O5 nostaa vastauksessaan esille erityisherkkien yhdistyksen sivut, josta löytyy asiallista tietoa aiheesta.

“Tämä tieto tulisi olla koulussa työskentelevillä hallinnassa.” (Opettaja 5)

O4 viittaa vastauksessaan vähemmän herkän opettajan ymmärrykseen etsiä tietoa.

“Herkkyydestä [Herkkyydestä] löytyy nykyään paljon asiallista tietoa, mielestäni ongelmana on enemmänkin siinä miten vähemmän herkkä opettaja ymmärtää tällaista tietoa etsiä ja ymmärtää herkkää oppilasta.” (Opettaja 4)

Kaksi vastaajista (2/15) oli sitä mieltä, että herkkyydestä on tarpeeksi tietoa, mutta opettajan pitää itse olla aktiivinen ja kiinnostunut, jotta hän löytää tietoa aiheesta. Tähän liittyen O6 mainitsee käytännön yhteyden herkkyyden huomioimisessa.

“..., kun vastaan tulee oppilas tiettyine tarpeineen, silloin tulee otettua asioista selvää ja tehtyä yhteistyötä viranomaisten kanssa.” (Opettaja 6)

O5 ja O8 nostavat esille herkkyyden ja siihen liittyvän negatiivisen leiman. Herkkyyteen on aiemmin liitetty negatiivisia ominaisuuksia, mutta nykyään sen hyödyt tunnistetaan paremmin (Aron & Aron 1995, 21). Tutkimuksissa on todettu, että ensitapaamisessa herkkää ihmistä pidetään usein ujona. Ujous on piirteenä yhdistetty negatiivisiin asioihin, kuten ahdistuneisuuteen, vaivaantuneisuuteen ja pelokkuuteen. (Ahadin & Basharpour 2010.)

On myös tutkimuksia, jotka korostavat herkkyyden erillisyyttä ujoudesta. The Big five -teorian pohjalta havainnoiden ihmisen ekstroversion tason ja sensorisen prosessoinnin herkkyyden välillä ei havaittu olevan yhteyttä. Tämä tulos tukee tarvetta erottaa herkkyyden käsite ujouden ja introverttiyden käsitteistä. (Smolewska, McCabe, Woody 2006).

“Valitettavan usein herkkiä ihmisiä pidetään huonosti käyttäytyvinä ja jopa uhmakkaina (pienten lasten herkkyyks, herkkyyks alakoulussa).” (Opettaja 5)

Tiedon puutteesta mainitsi neljä vastaajaa (4/15). O6 nosti esille koulutuksen tärkeyden, sillä hänen mukaansa koulutuksessa monesta asiasta kerrotaan aivan liian vähän, kuten oppilaan herkkyydestäkin. O7 ja O11 ovat myös samaa mieltä, että tietoa pitäisi jakaa lisää ja saada lisätietoa aiheesta.

Vastauksissa nousi myös esille, minkälaista tietoa kyselyyn vastanneet luokanopettajat haluaisivat lisää. O13 mukaan tieto herkkyydestä on populoitua ja sitä on liikaa. Hänen mielestä todellista tieteellistä tutkimusta tarvittaisiin enemmän, kun taas O3 mainitsee

vastauksessaan, että käytännön kokemus, tunneäly ja suvaitsevaisuus ovat kirjatietoa tärkeämpiä. Tunneälytaitoja pidetäänkin Uusikylän ja Atjosen (2005) mukaan tärkeänä opettajan ominaisuutena (Uusikylä & Atjonen 2005, 98). Tunneälytaidolla tarkoitetaan kykyä havaita sekä omia että muiden tunteita ja käyttää tätä tietoa oman ajattelun ja toiminnan ohjaamisessa (Virtanen 2015, 28).

Tietoa haluttaisiin lisää herkkyyden lajeista ja siitä, miten kaikkia olisi parasta tukea (O3), käytännön toimintaohjeista ja vaihtoehtoista, oppilaan kohtaamisesta ja sen esille tuomista jo koulutuksessa ja koulun arjessa, sillä ilman toimivaa kohtaamista hienoimmillakaan pedagogisilla ratkaisuilla ei ole merkitystä (O8).

O7 nosti esille opettajien koulutusiltapäivät, joissa voisi antaa vinkkejä herkkien oppilaiden kohtaamiseen. O17 mainitsi myös, että herkkyyden piirteistä olisi hyvä olla esite, kuten esimerkiksi ADHDsta on. Yhdessä vastauksessa (1/15) nousi esille vähäinen tieto oppilaan tunnepuolen herkkyydestä.

“Olisi hienoa saada lukea siitä, miten herkän lapsen kanssa eri tilanteissa olisi parasta toimia. Millaisissa tapauksissa (vaiko koskaan) on syytä tukea lasta esimerkiksi tunteiden hillitsemisessä ja koska on aika antaa herkkyyden tulla esiin kahlitsematta. Olisi mielenkiintoista tietää, millaisia rajoja opettajat yleensä asettavat tunteiden ilmaisulle luokissaan ja millaisin keinoin herkkiä lapsia tuetaan.” (Opettaja 10)

Ainoastaan yhdessä vastauksessa (1/15) nousi esille kodin ja koulun välisen yhteistyön tärkeys. Avoin ja rehellinen ote, tilanteiden ennakointi, itsetunnon vahvistaminen kodin ja koulun välillä tuo parhaiten onnistumisen kokemuksia (O12). Opettajan ja kodin välisellä yhteistyöllä on vaikutusta herkän oppilaan kohtaamiseen. Lapsen mielipiteiden kuunteleminen, kasvattajan ja opettajan oikeanlainen vuorovaikutus voi olla avuksi lapsen moninaisuuden ymmärtämisessä. Samalla yhteistyö edistää lapsen oppimistuloksia. (Aron 2015, 310.)

O14 korosti herkkyyden kohtaamista ilman kiirettä. Hän toivoi, että esimerkiksi tunteista puhumiselle olisi enemmän aikaa, rauhaa ja tilaa.

“Emme ole koneita, emmekä semmoiseksi tule. Ihmisyyys ja sen kaikki puolet tulisi mahtua ihmisten elämään.” (Opettaja 14)

5 Tulosten kokoava tarkastelu ja yhteenveto

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää, kuinka alakoulun luokanopettajat tunnistavat oppilaan herkkyyden sekä minkälaisia keinoja heillä on herkän oppilaan kohtaamisessa. Tavoitteena oli saada tietoa herkkyydestä ja sen kohtaamisesta koulumaailmassa. Tässä kappaleessa tarkastellaan tutkielmassa saatuja merkittävimpiä tuloksia tutkimuskysymyksittäin ja tehdään niistä kokoava yhteenveto.

5.1 Herkän oppilaan tunnistaminen

Tuloskuvauksen ensimmäisessä osassa kartoitettiin kyselyyn vastanneiden luokanopettajien käsityksiä herkkyydestä. Tämä kysymys nähtiin tutkielman kannalta merkittäväksi taustatiedoksi. Kyselyyn vastanneiden luokanopettajien käsitys herkkyydestä oli monelta osin yhteneväinen tutkijoiden määritelmän kanssa. Tutkittavat nostivat esiin havainnointikyvyn yhtenä herkkyyden merkittävimmistä ominaisuuksista. Havainnointikyky sisälsi eri aisteilla havainnoinnin, sekä sanattoman viestinnän kuten tunnetilojen ja ilmapiirin vaistoamisen. Havainnoinnin lisäksi vastaajat nostivat esille tunteella reagoimisen fyysiseen tai sosiaaliseen ärsykkeeseen olevan keskimääräistä voimakkaampaa. Mainittuja reaktioita olivat muun muassa voimakas empatian kokeminen ja tilanteesta riippuen riemusta suruun liittyvät reaktiot.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen siirryttäessä tutkittavia pyydettiin kertomaan esimerkkejä, kuinka he tunnistavat herkän oppilaan. Vastauksista nousi vahvasti esille seuraavanlaiset luokat: *tunteiden ilmaisu, oman tilan tarve ja tilanteista vetäytyminen* sekä *oppilaan havainnointikyky*. Tunteiden ilmaisuun liittyen vastauksissa korostui oppilaan itkuherkkyys, johon viittasi yli puolet vastaajista. Tunteiden ilmaisun yhteydessä mainittiin kokonaisvaltainen tunteella eläminen. Oppilas voi elää tunteissaan äärilaidoilla eikä voi hillitä tunteiden esille nousemista. Iloon, suruun ja vihaan liittyvät tavallista voimakkaammat reaktiot olivat opettajien mukaan tyypillisiä herkille oppilaille. Tämä tulos on yhteneväinen Aronin (2015) tutkimustuloksen kanssa, jonka mukaan herkkä ihminen voi näyttää voimakkaasti tunteensa, mikä kertoo yleensä hänen ylikuormittuneesta tilasta. (Aron 2015, 47.)

Myös sosiaalinen herkkyys nousi esille vastauksissa. Esimerkiksi O9 kertoi herkän oppilaan vaistoavan, jos hänestä ajatellaan pahaa ja kokea herkemmin tulleen kiusatuksi. Tunteiden

ilmaisuun liittyen opettajien vastauksissa korostui voimakkaasti empaattisuuden ilmeneminen. Kyselyyn vastanneet luokanopettajat kertoivat, kuinka herkäät oppilaat osaavat yleensä katsoa asioita myös toisen näkökulmasta. Empatiaan liittyen mainittiin myös, kuinka oppilaan eleet ja olemus muuttuvat, jos joku toinen läsnä oleva ihminen kokee voimakkaita tunteita. Empatia on yhdistetty herkkyyteen jo aiemmin tutkimuskentällä. Erityisherkan ihmisen empatiakyky selittyy aivojen peilisolujen erityisellä herkkyydellä ja tehokkuudella. Muiden tunteita havaitessa tunnetila siirtyy peilisolujen kautta itselle lähes samanlaisena, kuin tunne olisi oma. (Heiskanen 2016, 22.)

Oman tilan tarve nousi keskeisenä käsitteenä esille vastauksista. Herkkä oppilas, joka vetäytyy sosiaalisista tilanteista, toimii näin, koska oman tilan saaminen vähentää kuormittumista (Satri 2014, 27). Oppilaan vetäytyminen sosiaalista tilanteista nousi esille useassa vastauksessa. Oppilas saattaa esimerkiksi seurata tarkasti muiden oppilaiden tekemistä ja eläytyä heidän tunteisiinsa pysytellen itse hieman etäämmällä.

Aistiherkkyys nousi esille vastauksista, mikä on myös yhteneväinen aiempien tutkimustulosten kanssa. Aronin (2014) tutkimustuloksia mukaillen, tilanteet, joissa on paljon muistettavaa, runsaasti ääniä tai pitkäkestoisuutta, vievät herkiltä ihmisiltä paljon energiaa. Nämä aiheuttavat herkälle ihmiselle väsymystä tavallista enemmän. Syy tähän löytyy heidän havainnointikykynsä erilaisuudesta. (Aron 2014, 19.) Opettajat nostivat esille melu- ja hajusekä tuntoherkkyyden ilmenemisen.

“Aistiylherkän tunnistan siitä, että hän voi huonosti, jos kova meteli, vaatteet on huonosti (jokin sauma painaa/hiertää), tilassa on voimakas haju, toisen kosketus ei tunnu kivalta tai ruoka maistuu/ tuntuu suussa huonolta. Joko oppilas tulee itse sanomaan tai sitten tulkiten hänen käyttäytymistään/ kehonkieltään.” (Opettaja 11)

Kyselyyn vastanneet luokanopettajat mainitsivat myös fyysiset oireet, jotka ilmenevät oppilaalla aistiärsykeitä saadessa. Esimerkkeinä mainittiin toistuvat päänsäryt ja mahakipu, levottomuus, keskittymisvaikeus sekä itkuisuus. Tutkimuksien mukaan sensorisen prosessoinnin syvyydellä vaikuttaisikin olevan vaikutusta voimakkaampaan reagointiin myös immuunisysteemissä, kivussa ja nälässä (Alalääkkölä 2014, 22; Aron ym. 2012, 10). Havainnointikyky muutenkin kuin aistien osalta nousi esille vastauksissa. Herkän oppilaan kuvailtiin tarkkailevan tilanteita samalla tehden poikkeuksellisia havaintoja. Havainnointikyvyn aistit mukaan lukien tarkkuuteen on viitattu myös aiemmissa lähteissä. Esimerkiksi Gestenberg (2012) on tutkimuksessaan todennut, että sensorisen prosessoinnin

herkkyys on yhteydessä nopeampaan ja parempaan visuaalisen tiedon prosessointiin (Gestenberg 2012). Sosiaalisesti herkkä ihminen kykenee tulkitsemaan sanatonta viestintää. Keltikangas-Järvisen (2006) mukaan herkät ihmiset aistivat nopeasti yleisen sosiaalisen ilmapiirin. He ovat tyypillisesti sosiaalisesti taitavia, sillä he osaavat tulkita sosiaalisia tilanteita sekä muiden ihmisten käytöksellään viestimiä vihjeitä. (Keltikangas-Järvinen 2006, 68-69.)

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen opettajilta tiedusteltiin herkkyyden ilmenemistä spesifisti luokkahuone työskentelyssä. Vastaukset mukailivat aiemman kysymyksen *“Miten alakoulun luokanopettaja tunnistaa herkän oppilaan”* vastauksia, mutta tässä kysymyksessä nousi esiin täydentävää tietoa. Aineistosta nousivat käsitteet *tunneherkkyys*, *aistien herkkyys* sekä *sosiaaliset tilanteet ja oppilaiden välinen vuorovaikutus*.

Tunneherkkyiden osalta itkuherkkyys ja empatia korostuivat jälleen kyselyyn vastanneiden luokanopettajien vastauksista. Täydentävänä tietona aiempaan kysymykseen nähden nostettiin esille sosiaalisten tilanteiden vaikutus herkkyyden ilmenemiseen. Vastauksissa viitattiin herkkyyden ja introverttiuden väliseen yhteyteen. Introverttiutena ilmeni muun muassa tilanteesta vetäytymisenä. Tähän liittyen Cain (2012) on tuonut teoksessaan esille, että lapsi ei vetäydy tilanteesta ihmiskontaktien takia, vaan liiallisten ärsykkeiden ja uusien asioiden kohtaamisen vaikutuksesta (Cain 2012, 290). Herkät ihmiset voivat reagoida voimakkaasti ympäristöönsä, minkä vuoksi on tyypillistä, että he tarvitsevat enemmän aikaa tilanteen prosessoimiseen. Tämä auttaa tilanteen ja kokemuksen selkeyttämisessä. (Bartz 2011.) Vastauksista nousi myös esille, että oppilaan käytös voi olla hysteeristä tai holtitonta. Oppilas voi pitää yllään roolia, että herkkyys ei tulisi esille.

Herkkyys näkyy luokkahuonetyöskentelyssä myös sosiaalisissa suhteissa. Saatujen vastausten perusteella herkkä oppilas ärsyyntyy helposti, jonka vuoksi voi olla alttiimpi kiusaamiselle. Tilanteista vetäytyminen ja sulkeutuvuus voi olla syy syrjään jäämiselle.

Herkän oppilaan työskentelyä viitattiin pedanttiuteen. Tämä liittyy herkän ihmisen käsittelykyvyn herkkyyteen, jolloin henkilö huomaa pienet vivahteet, virheet, ristiriitaisuudet sekä niin positiiviset kuin negatiivisetkin vivahteet. (Aron 2016, 12; Satri 2015, 112-114.)

5.2 Herkän oppilaan kohtaaminen

Toisen tutkimuskysymyksen *“Mitä keinoja alakoulun luokanopettaja voi käyttää herkän oppilaan kohtaamisessa”* alaluvuiksi muodostuivat opettajan pedagogiset ratkaisut herkkyyden huomioimisessa ja herkkyyden tukeminen sosiaalisissa tilanteissa. Lisäksi vastaajilta kysyttiin mahdollisia muita huomioita herkkyydestä, joka muodostui kappaleen viimeiseksi alaluvuksi.

Pedagogisten ratkaisujen osalta opettajien vastauksissa korostui kolme keskeistä teemaa: *tilallinen ja ajallinen järjestely, oppilaan rauhoittelu ja tukeminen sekä erilaisuutta hyväksyvän ilmapiirin luominen*. Tilallisen ja ajallisen järjestelyn toi esille melkein puolet tutkimukseen osallistuneista opettajista. Rauhallisen hetken ja tilan luominen koulupäivään korostui merkittävänä tekijänä herkän oppilaan huomioimisessa. O6 luonnehti monipuolisesti keinoja herkän oppilaan koulupäivän rauhoittamiseksi.

“Olen antanut oppilaalle aikaa kaikessa rauhassa startata tekemistä omalla tavallaan. Turha kiirehtiminen ajaa herkän helposti suojamuurin taakse ja tekeminen menee lukkoon tai jumittaa. Mahdollisuuksien mukaan työskentely luokkahuoneen ulkopuolella, rauhallisemmassa tilassa. Mahdollisuus poistua kuormittavasta tilanteesta hetkeksi esim. juomaan vettä, vessaan, suorittamaan open antamaa pientä avustustehtävää. Lisäaika koetilanteessa on usein tarpeen, samoin mahdollisuus täydentää esim. kirjallista koetta suullisesti.” (Opettaja 6)

Aistiherkkkyyden huomioimiseen viitattiin melkein kolmasosassa vastauksista. Ratkaisuksi ehdotettiin kuulosuojaimia, luokkatilan järjestelyitä ja ärsykkeiden tunnistamista ja poistamista yhdessä opettajan kanssa. Kaksi vastaajista oli viitannut luokan ilmaisua vaativien tilanteiden rauhoittamiseen, antamalla oppilaan puhua keskeytyksettä ja mahdollisesti sijoittua luokassa siten, ettei tarvitse olla yksin luokan edessä.

Seuraava keskeinen vastauksissa esille noussut teema oli opettajan sensitiivisyys. Emotionaalisesti osaava opettaja kykenee hyödyntämään tunteisiin liittyvää tietoa ja taitoja, sillä opettajan työssä tunne, tieto ja niiden pohjalta syntyvät kokemukset kulkevat rinnakkain. Näitä kokemuksia on tärkeä hyödyntää vuorovaikutustilanteissa sekä tunteiden tiedostamisessa ja käyttämisessä. (Virtanen 2015, 24.)

Useat kyselyyn vastanneet luokanopettajat kertoivat rauhoittelun olevan tärkeä taito oppilaan kohtaamisessa. Rauhoittelu sisälsi eri opettajilla muun muassa rauhoittavia fyysisiä eleitä,

keskustelua yhdessä ja kahden kesken, empatian osoittamista sekä neuvoja tehtävässä etenemiseen. Tunteista ja vaikeista asioista keskustelu välittyi opettajien vastauksista. Hieman alle puolet vastaajista viittasi oppilaan kohtaamiseen liittyvän neuvomista herkkyyden tiedostamisesta ja hyväksymisestä sekä neuvoja piirteen kanssa toimeen tulemiseen.

“Mielelläni tuen ja annan oppilaan tunteiden tulla ja samalla pyrin auttamaan oppilasta näkemään tunteet voimavarana. Tärkeää on auttaa oppilasta tunnistamaan omat tunteensa ja reaktionsa ja toimimaan tarkoituksenmukaisesti niiden kanssa. Herkkyyttä ei saa missään nimessä tuomita tai kieltää. Pikemminkin oppilaan auttaminen hoksaamaan omat reaktionsa ja auttaa elämään ominaisuutensa kanssa.”
(Opettaja 9)

Kolmasosa vastaajista viittasi kouluarjen ratkaisuisaan erilaisuuden hyväksyvän ilmapiiriin luomiseen luokassa. Vastaajat kertoivat muun muassa huolehtivansa siitä, että jokainen oppilas saa olla sellainen, kun on, välittämättä muiden kommenteista sekä korostivat, että herkkyyks itsessään ei ole ongelma, vaan erilaisuudesta mahdollisesti seuraava syrjään jääminen tai eristäminen. Kolme vastaajista kertoi käyttävänsä yhteistä keskustelua osana erilaisuutta hyväksyvän ilmapiiriin luomista. Erilaisuus voi altistaa kiusaamiselle ja sen vaikutusten purkaminen on haastava tehtävä, mutta sen voi aloittaa tutkimalla koulun yleisiä vuorovaikutus ja tiedotustapoja erilaisuudesta sekä sitä, osoittaako se toiminnallaan sitoutumista syrjinnän vastaisuuteen. (Kiilakoski 2012, 56.) Uusikylän ja Atjosen (2005) mukaan opettajan eettinen velvollisuus on ehkäistä oppilaan henkistä pahoinpitelyä. (Uusikylä & Atjonen 2005, 103.)

Seuraava kyselylomakkeen kysymys koski opettajien keinoja tukea herkkää oppilasta sosiaalisissa tilanteissa. Kyselyyn vastanneet luokanopettajat nostivat esille aiempia kysymyksiä mukaillen tilalliset ja ajalliset tukikeinot. Lisäksi vastauksista nousi esille *ryhmytyymiseen panostaminen* sekä *opettajan sensitiivisyys*. Opettajan toiminta myönteisen ilmapiiriin tukemiseksi ja järjestyksen ylläpitämiseksi vaikuttaa osaltaan merkittävästi tunteiden rakentumiseen luokkayhteisössä (Ahola, Lanas, Hämäläinen 2017, 296).

Ajalliset ja tilalliset ratkaisut korostuivat vastauksissa sosiaaliseen tukemiseen liittyen. Ärsykkeiden minimointi ja vaihtoehtoiset ratkaisut tehtäviä suorittaessa olivat eräitä opettajien mainitsemista tukikeinoista. O6 kertoi järjestelyjen sisältävän esimerkiksi oppilaille sosiaalisesti kuormittavista tilanteista etukäteen kertomisen.

Vastaajat toivat esiin keinoja ryhmän toimivuuden tukemiseksi. He kertoivat käyttävänsä esimerkiksi leikkejä ja ryhmäytymisharjoituksia osana ryhmähengen vahvistamista. Viidesosa vastaajista mainitsi ryhmien jaon olevan tärkeä osa ryhmätyöskentelyn sujumista. Ryhmien jako perustui opettajilla oppilaan tuntemukseen ja ryhmien toimivuuteen. Osa opettajista kertoi myös kokevan roolinsa ristiriitojen selvittämisessä tärkeäksi. Konflikteille ja negatiivisille tunteille tulee antaa tilaa ja nähdä ne tervetulleena osana koulun arkea (Ahola, Lanas, Hämäläinen 2017, 298).

Opettajan sensitiivisyys nousi myös tähän kysymykseen vastatessa selkeäksi käsitteeksi. Opettajan sensitiivisyyden tiedetään olevan merkittävä osa opettajan työtä. Cadiman, Lealin ja Burchinalin tutkimuksessa (2017) opettajan sensitiiviset taidot vaikuttivat edesauttavan oppilaan itseohjautuvuuden kehittymistä erityisesti niillä oppilailla, joilla oli itseohjautuvuuden kanssa ongelmia. Opettajan matala sensitiivisyys taas aiheutti oppilaan itseohjautuvuuden huononemista lukuvuoden aikana. (Cadiman, Leal & Burchinal 2017, 7.) Tässä tutkielmassa luokanopettajat mainitsivat lempeyden, ymmärryksen, turvallisuuden tunteen välittämisen ja lapsen lähelle asettumisen olevan opettajalle tärkeitä taitoja herkkien oppilaiden kohtaamisessa. Lisäksi opettajien vastauksissa korostui kannustamisen, itsehillinnän ja joustavuuden opettaminen sekä tunteista keskustelu oppilaiden kanssa. Tunnetaitojen kehittymisen tukemiseen viitataan perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014, 100).

Vastaajien sosiaalisissa tilanteissa tukeminen vaikutti siis sisältävän myös tunnetaitojen opetusta. Tärkeistä asioista, kuten empatiakyvystä ja tunteista puhumisesta luokan kanssa mainitsi kaksi opettajaa. O10 kertoi ilmaisevansa omalla toiminnallaan, että tunteiden näyttäminen on hyväksyttävää. O11 luonnehti herkkien oppilaiden sosiaalista tukemista seuraavalla tavalla.

“Kääntämällä herkkyyksiä vahvuuksiksi ja opettamalla itsehillintää ja pienten ärsykkeiden sietämistä.” (Opettaja 11)

Kysyttäessä muita huomioita herkkyydestä, vastauksista nousi esille yksilölliset ja yhteisölliset tukemisen keinot. Yksilöllisistä keinoista mainittiin rutiinit, ajan ja tilan antaminen sekä monipuolisten työtapojen hyödyntäminen. Yhteisöllisyydestä nostettiin esille sosiaalisesti kannustavan ilmapiirin luominen sekä herkkyydestä ja erilaisuudesta

keskusteleminen yleisellä tasolla. Vastauksista nousi myös esille ongelmatilanteiden kunnollinen selvittely. O14 luonnehti herkän oppilaan tukemista seuraavalla tavalla.

“Liikaa ei voi suojella, mutta lempeän lujasti voi ohjata hallitsemaan tilanteita, jotka tuovat pelkoa, ahdistusta ja tunteita pintaan.” (Opettaja 14)

Kolmasosa vastaajista mainitsi, että herkkyyys tulisi ymmärtää piirteenä, jotta herkän oppilaan voi kohdata oikealla tavalla. Tähän liittyen korostui oppilaan tuntemus ja sitä kautta myös herkkyyden ymmärtäminen. Kaksi vastaajista korosti herkkyyden olevan luokassa positiivinen voimavara. He kertoivat herkän oppilaan olevan yleensä hyvin empaattinen ja lojaali kaveri. Toinen vastaajista kertoi hyötynensä herkkien oppilaiden havainnointikyvystä.

“Herkät oppilaat ovat uskomaton voimavara luokassa. Esimerkiksi omassa luokassani herkätkä oppilaat ovat monesti tulleet kertomaan, että he ovat huomanneet että jokin oppilas on pahalla mielellä. Kun olen ryhtynyt asiaa selvittämään, on selvinnyt esim. kiusaamistapauksia tai muita lasten ongelmia, joita ei olisi koskaan saatu selville ilman näitä herkkiä lapsia.” (Opettaja 10)

6 Pohdinta

Yhteiskunnallisesti on syytä pyrkiä vaikuttamaan siihen, ettei herkkyyttä enää aiemman harhaanjohtavan käsityksen mukaan lueta heikkoudeksi. Herkkyys voi tarjota mahdollisuuksia yhteiskunnalliselle kehitykselle. Sen vuoksi tätä piirrettä tulisi pyrkiä tieteellisesti ja yksityiskohtaisesti tutkimaan. (Rizzo-Sierra 2012, 265, 272.)

Tämä tutkielma tuo arvokasta tietoa siitä, minkälaista tietoa herkkyydestä jo on, miten herkkyys näkyy oppilaan toiminnassa ja käytöksessä sekä minkälaista kohtaamista kyseinen temperamenttipiirre vaatii. Vaikka tämän tutkimuksen painotus on alakoulussa sekä luokanopettajien käsityksissä, on tärkeä huomioda, että tutkimus voi olla merkittävä kaikille kasvattajille. Vastauksista nousi pitkälti samoja teemoja ja huomioita, jonka perusteella uskomme, että aineisto oli riittävä tämän tutkielman kannalta. Toivomme, että tämä tutkimus toi lisää tietoa herkkyyttä kohtaan sekä auttaa kasvatusalalla työskenteleviä kohtaamaan tämän temperamenttipiirteiden sen vaatimalla tavalla. Opettajan työn kannalta ajateltuna temperamenttipiirteet ovat läsnä jokapäiväisessä toiminnassa, jonka vuoksi on erityisen merkittävää, että jokainen oppilas kohdataan yksilönä ainutlaatuisine piirteineen. Huomion arvoista tutkielmamme tuloksista on, että osa herkkyyden kohtaamisen keinoista on hyödyksi koko luokalle eikä vain herkille oppilaille. Esimerkiksi opettajan sensitiivisyys, erilaisuutta arvostavan ilmapiirin luominen ja ryhmäytymisen tukikeinot ovat tärkeitä asioita jokaiselle oppilaalle.

Vaikka tutkielma painottuu vain herkkyyteen temperamenttipiirteinä, on tärkeä mainita, että oppilaan leimaaminen herkäksi ei ollut tämän tutkielman tarkoituksena eikä saada aikaan piirteiden liika korostamista. Herkkä oppilas voi olla tunne- tai aistiherkkä, välttelevä tai sosiaalisesti herkkä, mutta samalla myös avoin, rempseä tai ulospäinsuuntautunut. Jos oppilaan erilaisuutta korostetaan liikaa, voi se vääristää oppilaan minäkuvaa (Uusikylä & Atjonen 2005, 101). Herkkyyttä tulisi ennemminkin pitää mahdollisuutena. Uusikylän ja Atjosen (2005) sanoja lainaten: *“Oppilaiden erilaisuutta tulee pitää mahdollisuutena: jokaisessa oppilaassa on voimavaroja, jotka pitää löytää ja joita pitää tukea.”* Opettajalta odotetaan enemmänkin oppilaan heikkouksien korjaamista, itseluottamuksen, minätietoisuuden sekä sosiaalisten taitojen kehittymistä. (Uusikylä & Atjonen 2005, 96.)

Tässä tutkielmassa on huomioitava, että tutkimustulokset ovat sidoksissa kyselyyn vastanneiden alakoulun luokanopettajien subjektiivisiin näkemyksiin, joten vaikka

vastauksista löytyi selkeitä yhteneväisyyksiä, ei tutkimustuloksia voida yleistää koskemaan jokaisen alakoulun luokanopettajan tietämystä sekä kokemusta herkkyydestä ja sen kohtaamisesta. Kuten Ahonen (1994) on maininnut, fenomenografinen tutkimusote ei tavoittele ilmiön yleistettävyyttä. Tutkielman määrällisen laajuuden sijaan tärkeämpää on aineiston syvyys, mikä näkyy esimerkiksi tulosten kerronnassa monipuolisina vastauksina. (Ahola 1994, 152.)

Tutkielman tavoitteita ajatellessa, halusimme, että oppilaan herkkyydestä saadaan mahdollisimman totuudenmukaista tietoa. Rolin (2002) viittaa myös teoksessaan totuudenmukaisuuteen tutkielman tiedollisena tavoitteena. Tieteellisessä tutkimuksessa tavoitellaan tärkeinä pidettyjä sekä informatiivisia totuuksia. Toden tai totuutta lähellä olevan tiedon merkitys riippuu siitä, kuinka paljon kyseinen tieto laajentaa, täydentää tai korjaa jo olemassa olevaa tietoa. (Rolin 2002, 93.)

Tutkielman eettisyyden kannalta on tärkeä huolehtia kokonaisvaltaisesta luotettavuudesta. Pietarisen (2002) mukaan luotettavuuteen kuuluu tutkittavan asian perustelu kriittisesti. Kriittisyys viittaa tässä yhteydessä aineiston hankintaan, -analyysiin sekä teorioiden muodostumiseen ja käsitteiden selittämiseen. (Pietarinen 2002, 59.) Tässä tutkielmassa aineiston analyysi toistui samanlaisena tutkimustuloksia kerrottaessa. Lisäksi tutkimuskysymysten kannalta pyrittiin huomioimaan vastauksista kaikki oleelliset seikat. Tutkielman teoreettiset lähtökohdat kirjoitettiin saatujen vastausten pohjalta, jolloin tutkielmassa keskitytään tutkimuskysymyksien ja tutkielman tarkoituksen kannalta olennaiseen asiaan.

Luotettavuuden kannalta on tärkeä mainita, että tutkielmaan saadut vastaukset käsiteltiin niin, miten tutkittava oli asian ymmärtänyt eli tutkijat eivät ole ylitulkinneet aineistoa eivätkä tuoneet omia johtopäätöksiä tulosten kerronnassa. Tämän kriteerin tuo esille myös Ahonen (1994) teoksessaan (Ahonen 1994, 129).

Koemme, että tutkielman teko parityönä lisäsi työn luotettavuutta. Kun tutkijoita oli kaksi, aineiston käsittely- ja analyysivaiheessa hyödynnettiin rinnakkaiskoodauksen kaltaista tapaa aineiston luotettavuuden parantamiseksi. Aineisto analysoitiin itsenäisesti, jonka jälkeen saatuja tuloksia verrattiin keskenään. Saatujen havaintojen yhteneväisyydet loivat pohjan tutkielman analyysille. Se, että tutkielma toteutettiin parityönä, toi objektiivisuutta herkkyyden havainnointiin, kun tutkijan henkilökohtaiset näkemykset ja kokemukset aiheesta eivät yhtä todennäköisesti vaikuta aineiston analysointiin. Kuten jo aiemmin mainittiin, tässä

tutkielmassa on hyödynnetty triangulaatiota tutkimusprosessia tehdessä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 142).

Vaikka otoskoko oli suhteellisen pieni, antaa tulostenkerronta vahvoja viitteitä tutkijoiden määritelmään herkkyyttä kohtaan. Tämän perusteella emme koe, että pienehkö otoskoko olisi heikkous tätä tutkielmaa ajatellessa. Jos tutkittavasta ilmiöstä olisi halunnut saada spesifimpää tietoa, olisi ollut aiheellista kysyä kyselyyn vastanneiden alakoulun luokanopettajien sukupuoli, ikä sekä millä luokka-asteella herkkyyttä oli kohdattu. Tällöin olisi saatu selville, vaikuttaako esimerkiksi opettajan sukupuoli tai ikä herkkyyden tunnistamiseen ja kohtaamiseen. Tämän tutkielman tarkoituksena oli kuitenkin saada yleispätevää tietoa herkkyydestä ja sen kohtaamisesta koulussa.

Empiirisen tutkimuksen yhteydessä lähdeaineistolla on merkittävä rooli luotettavuuden kannalta. Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan lähteiden tulee olla päteviä, uskottavia sekä aiheen kannalta keskeisiä ja asianmukaisia (Tuomi & Sarajärvi 2002, 21). Tässä tutkielmassa on käytetty runsaasti kansainvälistä tutkimustietoa ja -teoriaa sekä pyritty mahdollisuuksien mukaan löytämään alkuperäiset lähteet. Lähteiden etsimisessä on hyödynnetty eri tietokantoja, mikä oli osa lähteiden monipuolista käyttöä. Lähteitä aihepiiriin liittyen oli kuitenkin verrattain vähän, mikä loi oman rajoitteensa tutkielman tekemiselle. Tässä tutkielmassa on kunnioitettu muiden tutkijoiden tuotoksia APA -ohjeiden mukaisella lähdeviittauksella.

Samankaltaisia tuloksia tämän tutkielman tulosten kanssa on saanut Mokka (2017) pro gradu -tutkielmassaan. Halusimme nostaa Mokkan tutkimuksen esille, sillä se antaa vahvistusta tälle tutkimukselle samankaltaisten tuloksien kautta (Kananen 2017, 179). Ahtiainen (2018) on viitannut Mokkaan (2017), joka on tutkinut erityisherkkien opettajien kokemuksia herkkien oppilaiden tunnistamisesta. Tutkimuksen mukaan piirteet, joita opettaja piti luonteenomaisina erityisherkillä oppilailla, liittyivät fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen herkkyyteen. Herkän oppilaan olemuksesta välittyi seuraavia piirteitä: empatiakyky, emotionaalisuus, läsnäolo- sekä tilannelukutaito. Tutkimuksesta saatujen tuloksien mukaan erityisherkillä oppilaille oli ominaista voimakkaat aistiherkkydet, herkkyyys kosketukselle, kiristäville vaatteille tai lämpötilojen vaihteluille. Musiikillakin nähtiin olevan rauhoittavia tai herkistäviä vaikutuksia. Mokkan tutkimuksen mukaan opettajat kokivat, että herkätkin oppilaat ovat tunnollisia sekä ahkeria. Herkätkin oppilaat ovat usein tarkkailijoita, jotka seurailevat

tarkasti muiden tekemistä. He ovat myös herkkiä negatiiviselle palautteenannolle (Ahtiainen 2018, 11-12.)

Lapsen temperamenttipiirteitä on tutkittu vuosien saatossa laajasti, mutta herkkyydestä on tälläkin hetkellä niukasti tieteellisiä tutkimuksia ja lähdekirjallisuutta. Eräs kyselyyn vastannut luokanopettajakin mainitsi, että herkkyydestä tarvittaisiin enemmän tieteellistä tutkimusta. Jatkotutkimuksen mahdollisuuksia on kattavasti, esimerkiksi oppilaiden omia kokemuksia herkkyydestä ja saamastaan kohtaamisesta tai herkkien aikuisten kokemuksia omista alakoulu vuosistaan. Kyselyyn vastanneen luokanopettajan mielestä olisi hyödyllistä saada tietoa siitä, miten olisi parasta toimia herkän lapsen kanssa erilaisissa tilanteissa sekä minkälaisissa tilanteissa olisi syytä tukea lasta esimerkiksi tunteiden hillitsemisessä. Kuten Keltikangas-Järvinen (2017) on maininnut, ei ole olemassa juurikaan tutkimustietoa siitä, miten opettajan kannattaa reagoida opetuksessaan oppilaiden erilaisiin temperamentteihin (Keltikangas-Järvinen 2015, 306). Tämä tutkielma tuo herkkyyden osalta tarpeellista ja uutta tietoa aiheeseen liittyen.

Sensorisen prosessoinnin herkkyyden yhteyttä opetukseen ja oppimiseen ei ole juurikaan tutkittu. Herkkyys määritellään eri tavalla eri kulttuureissa, joten kansainvälinen monikulttuurisuuden huomiova tutkimus herkkien oppilaiden kokemuksista voisi olla tarpeellinen. (Cater 2016, 31.) Gestenberg (2012) ehdottaa tutkimuksensa yhteydessä tutkimusaiheeksi sitä, kuinka herkkyyden positiivisia ominaisuuksia voitaisiin vahvistaa ja puuttua negatiivisiin piirteisiin.

Tämän tutkielman tavoitteet toteutuivat monilta osin. Merkittävänä ydinkohtana tutkielmassa korostui herkkyyden kohtaamiseen toimivaksi havaittujen keinojen esille tuominen. Koemme luokanopettajilta saadun tiedon relevantiksi, sillä voidaan olettaa, että he ovat ammattikasvattajina kysyneet kehittämään toimivia keinoja erilaisten temperamenttipiirteiden kohtaamiseen. O12 vastaus viittasi suurilta osin tutkielman tuloksiin opettajan roolin tärkeyteen liittyen.

“Lapsen ohjaamisen oikeaan suuntaan tulee olla lujaa mutta lempeää, rakastaen rajoittavaa. Palautteen tulee olla oikea-aikaista ja välitöntä. Herkkyyden osa-alueet tulee tunnistaa. Tilanteiden ennakointi on tärkeää. Avoimella rehellisellä otteella ja yhteistyössä koulun ja kotiväen kanssa onnistutaan parhaiten.” (Opettaja 12)

Lähteet / References

- Acevedo, B. P., Aron, E. N., Aron, A., Sangster, M-D., Collins N. & Brown, L. L. (2014). The highly sensitive brain: An fMRI study of sensory processing sensitivity and response to others' emotions. *Brain and Behavior*, 4, 580-594. Viitattu 12.3.2017. Saatavilla: http://hsperson.com/pdf/The_highly_sensitive_brain_%20an_fMRI_study.pdf.
- Ahadi, B. & Basharpoor, S. Relationship Between Sensory Processing Sensitivity, Personality Dimensions and Mental Health. *Journal of Applied Sciences*, 10: 570-574. Viitattu 4.2.2019. Saatavilla: <https://scialert.net/fulltext/?doi=jas.2010.570.574>.
- Alalääkkölä, K. (2014). Herkkää kasvatus - Käsityksiä pedagogisesta herkkyydestä. Pro gradu -tutkielma. University of Oulu.
- Ahola, K., Lanas, M. & Hämäläinen, A. (2017). OPETTAJA TUKEMASSA KOULUVIIHTYVYYDEN ILMAPIIRIÄ TUNTEITA NAVIGOIMALLA. *Kasvatus* 48 (4), 288–300. Viitattu: 10.1.2010. Saatavilla: <http://elektra.helsinki.fi.pc124152.oulu.fi:8080/se/k/0022-927-x/48/4/opettaja.pdf>.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S., *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s.114-158). Rauma: Kirjayhtymä Oy.
- Ahtiainen, H. (2018). Erityisherkkyyden tunnistaminen alakoululaisesta. Itä-Suomen yliopisto. Pro gradu -tutkielma. Saatavilla: http://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20181395/urn_nbn_fi_uef-20181395.pdf.
- Aron, E. N. & Aron, A. (1997). Sensory-processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 73, No. 2, 345-368. Viitattu 1.2.2019 Saatavilla: http://hsperson.com/pdf/JPSP_Aron_and_Aron_97_Sensitivity_vs_I_and_N.pdf.
- Aron, E. N. (2012a). Temperament in Psychotherapy: Reflections on Clinical Practice with the Trait of Sensitivity. Teoksessa: Zentner, M. & Shiner, R. L., *Handbook of Temperament*. New York: The Guilford Press.
- Aron, E. N., Aron A. & Jagiellowicz, J. (2012). Sensory Processing Sensitivity: A Review in the Light of the Evolution of Biological Responsivity. Viitattu 21.3.2017. Saatavilla: <http://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2013/08/Pers-Soc-Psychol-Rev-2012-Aron-1088868311434213.pdf>.
- Aron, E. N. (2014). Erityisherkkä ihminen. Helsinki: Nemo.

- Aron, E. N. (2015). *Erityisherkkä lapsi*. Helsinki: Nemo.
- Aron, E. N. (2016). *Erityisherkkä ihmisen harjoituskirja*. Helsinki: Nemo.
- Bartz, A. (2011). Sense and sensitivity. *Psychology Today*, 44 (4), 72-79.
- Benfield, J., Nurse, G., Jakubowski, R., Gibson, A., Taff, D., Newman, P. & Bell, P-A. (2012). *Testing Noise in the Field: A Brief Measure of Individual Noise Sensitivity*, Sage Journals, *Environment and behavior*. Viitattu 21.2.2019. Saatavilla: <https://journals-sagepub-com.pc124152.oulu.fi:9443/doi/full/10.1177/0013916512454430>.
- Benham, 2006. *The highly sensitive person: Stress and physical symptom reports*. The university of Texas. Viitattu 8.3.2017. Saatavilla: <https://happyhooggevoelig.nl/files/HSP%20stress%20and%20physical%20symptoms.pdf>.
- Cadima, J., Leal, T. & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher-student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of school psychology*. Science direct. Viitattu 29.1.2019. Saatavilla: <https://www-sciencedirect-com.pc124152.oulu.fi:9443/science/article/pii/S0022440510000610?via%3Dihub>.
- Chen, C., Chen, C., Moyzis, R., Stern H., He, Q., Li, H., Li, J., Zhu, B. & Dong, Q. (2011). Contributions of Dopamine-Related Genes and Environmental Factors to Highly Sensitive Personality: A Multi-Step Neuronal System-Level Approach. Viitattu 10.3.2019. Saatavilla: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0021636>.
- Cain, S. (2012). *Hiljaiset: Introverttien manifesti*. Helsinki: BTJ Finland Oy.
- Cater, K. (2016). *Small shifts, big changes: changing the story of students with Sensory Processing Sensitivity (SPS)*. Viitattu 10.3.2019. Saatavilla: <https://content.sciendo.com/view/journals/ijtr/3/2/article-p24.xml>.
- Gerstenberg, F. (2012). Sensory-processing sensitivity predicts performance on a visual search task followed by an increase in perceived stress. *Science direct*. Viitattu 25.2.2019. Saatavilla: <https://www-sciencedirect-com.pc124152.oulu.fi:9443/science/article/pii/S0191886912001845?via%3Dihub>.
- Greven, C., Lionetti, F., Booth, C., Aron, E., Fox, E., Schendan, H., Pluess, M., Bruining, H., Acevedo, B., Buittebier, P. & Homberg, J. (2019). Sensory Processing Sensitivity in the context of Environmental Sensitivity: A critical review and development of research agenda. Viitattu 12.4.2019. Saatavilla: <https://www-sciencedirect-com.pc124152.oulu.fi:9443/science/article/pii/S0149763418306250>.

- Grimen H. & Diseth Å. (2016). Sensory Processing Sensitivity: Factors of the Highly Sensitive Person Scale and Their relationships to Personality and Subjective Health Complaints. *Comprehensive Psychology*. July 2016, Vol.5.
- Heiskanen, H. (2016). *Herkkyyn voima. Opas omannäköiseen elämään*. Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2006). *Tutki ja kirjoita*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hovila, H. (2004). *Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituatiossa*. Tampere: Tampere University Press: Taju [jakaja]. Viitattu 10.3.2019. Saatavilla: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67420/951-44-6073-1.pdf?sequence=1>.
- Hotulainen, R., Lappalainen K. & Sointu E. (2015). Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.), *Positiivisen psykologian voima*. (s. 265). 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jagiellowicz, J., Aron, A. & Aron, E. (2016). Relationship between the temperament trait of sensory processing sensitivity and emotional reactivity. *Social Behavior and Personality; Palmerston North*. Vol. 44, Iss. 2, 185-199. Saatavilla: <https://search-proquest-com.pc124152.oulu.fi:9443/docview/1780006083>.
- Spilt, J. L., Vervoort, E. & Verschueren K. (2017). Teacher-Child Dependency and Teacher Sensitivity Predict Engagement of Children With Attachment Problems. *School Psychology Quarterly*. Viitattu 29.1.2019. Saatavilla: https://www.researchgate.net/profile/Jantine_Spilt/publication/320094667_Teacher-Child_Dependency_and_Teacher_Sensitivity_Predict_Engagement_of_Children_With_Attachment_Problems/links/59e9aa56458515c36389e94d/Teacher-Child-Dependency-and-Teacher-Sensitivity-Predict-Engagement-of-Children-With-Attachment-Problems.pdf.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. (2016). *Opettajan didaktiikka*. Juva: PS-kustannus.
- Kallio, M. (2016). *Lujasti lempeä*. WSOY.
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kahri, K. (2017). *Opetustoimen lainsäädäntö 2017*. Helsinki: Alma Talent Pro.

- Karppinen, A. & Pihlava P. (2016). Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa: Ahtola, A. (toim.), *Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 121). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karvonen, R. (2009). Nuoret ja stressi. Teoksessa: Lämsä, A-L. (toim.), *Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin* (s.122). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2006). Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2015). Temperamentti-ihmisen yksilöllisyys. WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2016). Temperamentin arvioinnista osaamisen tunnistamiseen. Teoksessa: Ahtola, A. (toim.), *Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kiilakoski, T. (2012). Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus – marraskuu 2012. Editia Prima Oy. Viitattu 29.1.2019. Saatavilla: https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/144743_koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf.
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Aaltola J. & Valli R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s.79-83). Jyväskylä: PS-kustannus. 4. uudistettu painos.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R., *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. uudistettu ja täydennetty painos. (s.77-83). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kumpulainen, K., Mikkola A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2015). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.), *Positiivisen psykologian voima*. 2. painos. (s. 226-234). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lerikkanen, M. (2014). Mihin opettajaa tarvitaan? Opettajan merkitys oppimisprosesseissa, Kasvatus 4/2014. Viitattu 29.1.2019. Saatavilla: https://peda.net/jyu/okl/ryhmat/multilete/ha/mot2:file/download/17073ba956ff946c55a701053174d335378948ca/Lerikkanen_2014_Mihin_opettajaa_tarvitaan_2014.pdf.
- Lichtman, M. (2013). Qualitative Research in education a users guide. Sage Publications.
- Liss, M., Mailloux, J. & Erchull, M. J. (2008). The relationships between sensory processing sensitivity, alexithymia, autism, depression and anxiety. *Pers. Individ. Differ.*, 45: 255-259.

- Viitattu 4.3.2019. Saatavilla: <https://pdfs.semanticscholar.org/7383/83811042e8004e6ffab2335e09eb85c1da0f.pdf>.
- Lionetti, F., Aron, A., Aron, E., Burns, G. & Jagiellowitch, J. (22.1.2018). Dandelions, tulips and orchids: evidence for the existence of low-sensitive, medium-sensitive and high-sensitive individuals, Us National Library of Medicine National Institutes of Health.
- Viitattu 6.2.2019. Saatavilla: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5802697/>.
- Manninen, S-S. (2014). Outolintu, erilainen. 2.painos. Vantaa: Ajatushattu Kustannus.
- Mattila, K-P. (2011). Lapsen vahvistava kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Metsämuuronen, J. (toim.) (2006). Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. (2008). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- MTVuutiset. Erityisherkkyydestä tuli muotia - mitä se kertoo yhteiskunnastamme? Viitattu 4.3.2019. Saatavilla: <https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/erityisherkkyydesta-tuli-muotia-mita-se-kertoo-yhteiskunnastamme/5315286#gs.XHSBCKSH>.
- Nelson, J. K. (2005). Seeing Through Tears: Crying and Attachment. New York: Routledge.
- Viitattu 3.4.2019. Saatavilla: <http://web.b.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzIxOTE5NV9fQU41?sid=a8fab11c-02da-418d-a2b6-f5cc0bf2a238@pdc-v-sesmgr01&vid=0&format=EB&rid=1>.
- Nocentini, A., Menesini, E. & Pluess, M. (2018). The Personality Trait of Environmental Sensitivity Predicts Children's Positive Response to school-Based Antibullying Intervention. Clinical psychological science. Viitattu 30.2.2019. Saatavilla: <https://journals-sagepub-com.pc124152.oulu.fi:9443/doi/10.1177/2167702618782194>.
- Nurmi, J. Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L & Ruoppila, I. (2014). Ihmisen psykologinen kehitys (5. uudistettu painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Next Print Oy.
- https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Pietarinen, J. (2002). Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen J. (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Tampere: Tammer-Paino.

- Pluess, M. & Boniwell, I. (2015). Sensory-Processing Sensitivity predicts treatment response to a school-based depression prevention program: Evidence of Vantage Sensitivity. *Personality and Individual Differences* 82, 40–45. Viitattu 5.2.2019. Saatavilla: http://www.philosonic.com/michaelpluess_construction/Files/Pluess_2015_Sensory-Processing%20Sensitivity%20predicts%20treatment%20response%20to%20a%20school-based%20depression%20prevention%20program%20-%20Evidence%20of%20Vantage%20Sensitivity.pdf.
- Pluess, M., Assary, E., Lionetti, F., Lester, K., Krapohl, E., Aron, E. & Aron, A. (2018). Environmental Sensitivity in Children: Development of the Highly Sensitive Child Scale and Identification of Sensitivity Groups. *Developmental psychology* 54 (1), (51- 70).
- Pluess, M. & Belsky, J. (2013). Vantage sensitivity: Individual differences in response to positive experiences. *Psychological Bulletin*, Vol 139(4). 901-916. Viitattu 5.2.2019. Saatavilla: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0030196>.
- Pluess, M. (23.4.2015) Individual Differences in Environmental Sensitivity. Wiley Online Library. Viitattu 5.2.2019. Saatavilla: <https://onlinelibrary-wiley-com.pc124152.oulu.fi:9443/doi/full/10.1111/cdep.12120?sid=vendor%3Adatabase>.
- Putnam, S. (2015). Temperament. Viitattu 4.3.2018. Saatavilla: <https://www-sciencedirect-com.pc124152.oulu.fi:9443/science/article/pii/B9780080970868250964?via%3Dihub>.
- Pyörälä, E. (1995). Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa Leskinen, J. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla*. Helsinki: Ykköspaino Oy.
- Rizzo-Sierra, C. (2012). The Human Sensory Processing Sensitivity: Biological Implications for Introversion, Submission and Creativity. *Hypotheses in Clinical Medicine*, Nova Science Publisher. Viitattu 17.4.2019. Saatavilla: https://www.researchgate.net/profile/Shailesh_Gondivkar/publication/283497820_Oral_Infective_Foci_in_Systemic_Diseases/links/591c1b134585153b6150f0a7/Oral-Infective-Foci-in-Systemic-Diseases.pdf#page=283.
- Rolin, K. (2002). Tieteen etiikka metodologian näkökulmasta. Teoksessa Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen J. (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Tampere: Tammer-Paino.
- Ronkainen, S., Mertala, S. & Karjalainen A. (2008). Kvalitatiivisuus, kvantitatiivisuus ja sähköinen kyselytutkimus. Teoksessa Ronkainen, S. & Karjalainen, A., *Sähköä kyselyyn!: Web-kysely tutkimuksessa ja tiedonkeruussa*. Rovaniemi: Lapin yliopisto: Tila [jakaja].

- Sajaniemi, N. (2015). Stressin säätely: Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sandström, M. (2010). Psykye ja aivotoiminta. Neurofysiologinen näkökulma. Helsinki: WSOY.
- Satri, J. (2014). Sisäinen lepatus. Herkän ihmisen tietokirja. Helsinki: Basam books.
- Satri, J. (2015). Herkkyys ja kiusaaminen. Helsinki: Basam books.
- Scrimin, S., Osler, G., Pozzoli, T. & Moscardino, U. (2018). Early adversities, family support, and child well-being: The moderating role of environmental sensitivity. Viitattu 12.4.2019. Saatavilla: <https://onlinelibrary-wiley-com.pc124152 oulu.fi:9443/doi/10.1111/cch.12596>.
- Smolewska, K., McCabe, S. & Woody, E. (2006). A psychometric evaluation of the Highly Sensitive Person Scale: The components of sensory-processing sensitivity and their relation to the BIS/BAS and “Big Five”. Personality and individual differences. Volume 40, Issue 6. (1269-1279). Viitattu 4.3.2019. Saatavilla: <https://www-sciencedirect-com.pc124152 oulu.fi:9443/science/article/pii/S0191886905003909>.
- Sobocko, K. & Zelenski, J. M. (2015). Trait sensory-processing sensitivity and subjective well-being: Distinctive association for different aspects of sensitivity. Personality and individual differences. Volume 83. Pages 44-49. Viitattu 4.3.2019. Saatavilla: <https://www-sciencedirect-com.pc124152 oulu.fi:9443/science/article/pii/S0191886915002238>.
- Stenberg, K. (2011). Working with identities-promoting student teacher’s professional development. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). Eettinen ennakkoarviointi ihmistieteissä. Viitattu 14.4.2019. Saatavilla: <https://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakkoarviointi-ihmistieteissa>.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005). Didaktiikan perusteet (3. uud. p.). Helsinki: WSOY.
- Uusikylä, K. (2006). Hyvä, paha opettaja. Helsinki; Jyväskylä: Minerva.
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 5. uudistettu painos. (s. 92-114). Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien*

- valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 5. uudistettu painos. (s. 118).
Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Vehkalahti, K. (2014). Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Kimmo Vehkalahti ja Oy
Finn Lectura Ab, 2014.
- Veivo-Lempinen, L. (2009). Nuoren aito kohtaaminen. Teoksessa: Lämsä, A-L. (toim.), *Mun
on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin* (s. 97-102).
Jyväskylä: PS-kustannus.
- Virtanen, M. (2013). Opettajan emotionaalinen kompetenssi tutkimus luokanopettajien ja
luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Akateeminen
väitöskirja. Tampereen yliopisto. Viitattu 6.2.2019. Saatavilla:
[http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68112/978-951-44-9108-
5.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68112/978-951-44-9108-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Virtanen, M. (2015). *Kuusi askelta tunnetaitajaksi: Emotionaalisen osaamisen
kehittämismalli opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Wihersaari, J. (2011). Kohtaaminen - opettajuuden ydin? Akateeminen väitöskirja. Tampere:
Tampereen yliopistopaino Oy - Juvenes Print. Viitattu 14.2.2019. Saatavilla:
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66693/978-951-44-8310-3.pdf?sequence=1>.
- Yao-Juntunen, L. (2019). A job filled with emotions: a narrative study on the emotional di-
mensions and related emotional intelligence in class teachers' works. Oulun yliopisto.
Viitattu 14.2.2019. Saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201901121050.pdf>.

Liite 1

Alakoulun opettajan kokemuksia oppilaan herkkyyden piirteistä sekä hänen kohtaamisesta

Kiitos, että haluat auttaa meitä keräämään tietoa oppilaan herkkyyden piirteistä. Tutkielmassa emme halua leimata oppilasta herkäksi, jonka vuoksi puhumme herkistä piirteistä. Kasvattajat ja kasvatusalalla työskentelevät saavat enemmän ymmärrystä ja tietoa herkkyyttä kohtaan tämän tutkimuksen avulla.

Tämä kysely on osa Pro gradu -tutkielmaamme. Kyselyn tarkoituksena on selvittää, miten alakoulun opettajat tunnistavat oppilaiden herkkyyden piirteet sekä mitä toimivia keinoja he ovat käyttäneet herkkiä piirteitä omaavan oppilaan kohtaamisessa. Kyselyssä on kahdeksan avointa kysymystä, jossa jokainen vastaus on merkittävä.

Vastaa kysymyksiin omien kokemuksiesi kautta mahdollisimman monipuolisesti ja selkeästi. Vastaamalla kyselyyn, hyväksyt, että hyödynnämme vastauksia Pro gradu -tutkielmassamme. Tutkielmasta ei voi tunnistaa vastaajan henkilöllisyyttä. Tutkielman valmistuessa tulokset ovat julkisia ja voitte halutessanne tutustua niihin käyttämällä hakusanoina nimiämme.

Mukavaa alkavaa kesää!

Beatrice Haverinen ja Juliska Tiinanen, Oulun yliopisto

*Pakollinen

1. 1. Montako vuotta olet toiminut opettajana?

*

2. 2. Miten ymmärrät käsitteen herkkyy? *

3. 3. Kerro esimerkkejä, miten tunnistat oppilaan, jolla on herkkyyden piirteitä? Vastaa mahdollisimman tarkasti. *

4. **4. Miten oppilaan herkkyyks ilmenee luokkahuonetyöskentelyssä? ***

5. **5. Millä tavalla olet ratkaissut tilanteita, joissa oppilaan herkkyyks on tullut esille kouluarjessa? Voit mielellään kertoa esimerkkitalanteita. ***

6. **6. Millä tavoin olet tukenut herkkyyteen taipuvaista oppilasta sosiaalisissa tilanteissa? ***

7. **7. Muita huomioita oppilaan herkkyydestä, sen ilmenemisestä ja huomioimisesta koulussa.**

8. **8. Onko herkkyydestä mielestäsi tarpeeksi tietoa? Jos ei, minkälaisista tiedosta haluaisit saada? ***
